

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO EDUCATIVO DO MOVIMENTO: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PARANÁ



CURITIBA
2015

DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO EDUCATIVO DO MOVIMENTO: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso
de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Marynelma Camargo
Garanhani

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Paula, Déborah Helenise Lemes de
Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na
rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná / Déborah Helenise Lemes de
Paula – Curitiba, 2015.
214 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças - Avaliação. 2. Linguagem. 3. Movimento.
4. Educação de crianças – Curitiba (PR). I.Título.

CDD 372.98162



CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de Deborah Helenise Lemes de Paula, intitulada "PRÁTICAS AVALIATIVAS NO TRABALHO EDUCATIVO DO MOVIMENTO: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA-PARANÁ" foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César, Prof. Dr. Davi Marangon, Prof.^a Dr.^a Catarina de Souza Moro, os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Rita de Assis César		APROVADA
Prof. Dr. Davi Marangon		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Catarina de Souza Moro		APROVADA

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Programa, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na Aprovação da mesma como MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 03 de agosto de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pois foi na fé de sua onisciência e onipresença que eu tenho trilhado minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Marynelma Camargo Garanhani pela paciência, orientação e principalmente por ter despertado em mim a paixão pelos estudos na Educação Infantil.

Agradeço ao Prof. Dr. Odilon Nunes por ter sempre me apoiado e incentivado nos estudos sobre avaliação.

Agradeço à Prof. Dra. Catarina Moro e ao Prof. Dr. Davi Maragon pelas contribuições a esse estudo desde o momento da qualificação e principalmente por “revirarem” meu olhar frente ao objeto de pesquisa.

Agradeço às minhas parceiras Michaela Camargo e Lorena Nadolny pelo companheirismo durante esta trajetória, por dividirem comigo cada momento do desenvolvimento desse estudo.

Agradeço às minhas colegas da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais por viverem comigo as etapas desta formação durante esses 2 anos e 6 meses. Em especial agradeço à direção da escola, na pessoa da Margarete Ribeiro e Luciana Okagawa que fizeram tudo o que foi possível para que eu pudesse concretizar este estudo.

Agradeço também à direção da Escola Municipal São Miguel que me acolheu nesses últimos meses e tem me auxiliado na finalização deste estudo.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Curitiba, em especial ao Departamento de Educação Infantil pela autorização da pesquisa e o fornecimento do material documental para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço à minha família:

À minha sogra Neide que foi o meu ponto de apoio nos cuidados com o Bernardo nos meus momentos de ausência.

Ao meu esposo Mayzer que mostrou todo seu amor nesse processo e investiu todo o esforço para que o sonho de cursar o mestrado se materializasse.

Ao meu pai Jairo, meu grande herói!

Ao meu irmão Danilo e aos cunhados Luciano, Gisela e Lucas que torceram muito por mim neste processo.

Em especial agradeço e dedico este estudo ao meu filho Bernardo a quem, como ele diria, “eu amo você mais que tudo!”.

*[...] quanto mais o homem conhece a realidade e o mundo,
tanto mais se conhece a si mesmo, na sua unicidade,
ao mesmo tempo que nele se torna cada vez mais premente
a questão do sentido das coisas e da sua própria existência.
O que chega a ser objecto do nosso conhecimento,
torna-se por isso mesmo parte da nossa vida
(JOÃO PAULO II, 1998, s/p).*

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar saberes das práticas avaliativas de professores que atuam com a Linguagem Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A investigação foi construída a partir do referencial teórico sobre avaliação na Educação Infantil, com base nos estudos de Hoffmann (2007a, b, 2008 e 2009), Villas Boas (2011, 2012 e 2013) e Ramires (2008). E sobre movimento corporal infantil, os estudos de Garanhani (2002, 2004, 2008), Silva (2005) e Neira (2008). A escolha metodológica para a investigação foi a pesquisa documental. E, para isto, analisei práticas avaliativas registradas nos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba – Paraná, realizado nos anos de 2009 a 2013, em parceria com a Universidade Federal do Paraná. A organização dos dados da pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, s/d e Franco, 2003). E, a análise dos dados produzidos, à luz dos estudos sobre os saberes docentes de Tardif (2014). Na pesquisa concluí que os saberes de práticas avaliativas do trabalho educativo com o movimento da criança, presentes nos relatos de experiências de professores que participaram dos referidos eventos são categorizados em: saberes conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados. Os saberes conceituais referiu-se ao significado da avaliação e do movimento corporal infantil construídos pelos professores na prática avaliativa. Os saberes instrumentais-procedimentais presentes nos relatos foram: a brincadeira, o desenho, a fala das crianças, os registros em foto e vídeo e a observação, sendo esta predominante nos registros. E nos saberes de aprendizagens da criança prevaleceu, nos relatos, a autonomia e identidade corporal infantil, traduzido no desenvolvimento de capacidades e aprendizagem de habilidades. Nesses registros as capacidades desenvolvidas são responsáveis pela aprendizagem das habilidades que consequentemente propiciam o desenvolvimento das capacidades e consecutivamente a conquista gradativa de autonomia e identidade corporal. A Identidade e autonomia corporal compõe os eixos de trabalho educativo com o movimento proposto por Garanhani (2002, 2004, 2008) e que fundamenta o Caderno Pedagógico: Movimento (Curitiba, 2009) da rede de Curitiba. Assim, considero que para os professores escrever um relato de experiência e compartilhá-lo com seus pares é uma experiência formativa que ressignifica os saberes docentes, ou seja, é na experiência que os saberes oriundos das disciplinas, dos conteúdos e da formação profissional ganham significado (TARDIF, 2014), ampliando a compreensão dos professores sobre o que é, o quê e como avaliar a Linguagem Movimento na Educação Infantil.

Palavras – chave: Avaliação, Educação Infantil, Linguagem Movimento.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and analyze practice evaluation knowledge of Language Movement teachers of Educação Infantil at Curitiba's municipal education. This investigation was built from a theoretical framework of (i) evaluation in the Educação Infantil, based on studies from Hoffmann (2007a, b, 2008 e 2009), Villas Boas (2011, 2012 e 2013), Ramires (2008), and (ii) child body movement, based on Garanhani (2002, 2004, 2008), Silva (2005), and Neira (2008). The methodological choice for this investigation was documental research. For this, I have analysed evaluation practice found at experienced reports which were shown at the Seminar of "Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil" organized by the Curitiba (Paraná) City Hall and the Federal University of Paraná, and it was held from 2009 to 2013. The data base organization was done based on content analysis assumptions (Bardin, s/d, and Franco, 2003), while the analysis of produced data was based on studies about teaching knowledge of Tardiff (2014). Through this research, it is possible to conclude that practice evaluation knowledge of educational working with child movement which were present in teachers' report are categorized as: evaluation conceptual knowledge, instrumental-proceeding evaluation knowledge, and evaluating children learning knowledge. Conceptual knowledge is related to the meaning of the evaluation and child body movement built by teachers during evaluation practice. The instrumental-proceeding evaluation knowledges found in reports are: child's play, drawing and speech, as photo and video registers and observation which is prevalent in the records. Children's learning knowledge has prevailed, according to the reports, the autonomy and abilities' learning. In those registers the developed capacities are responsible for abilities' learning which consequently propitiate the capacities' development and, consecutively, the gradative conquest of corporal autonomy and identity. Bodily identity and autonomy form the pivot between educative work and the movement proposed by Garanhani (2002, 2004, 2008) which underpins the Pedagogical Notebook called "Movement" (Curitiba, 2009). Thus I consider that teachers writing experience reports and sharing with their pairs is a formative experience that means to teachers knowledge, in other words, it is in formative experience that knowledge from subjects, contents and professional formation get meaning (TARDIF, 2014), expanding then teachers comprehension about what is and how to evaluate Movement Language in Educação Infantil.

Keywords: evaluation, Educação Infantil, Movement Language

Índice de figuras

FIGURA 1 - Critérios para organização de portfólios dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	59
FIGURA 2 - Critérios para organização dos portfólios de aprendizagem das crianças da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	60
FIGURA 3 - Modelo de pauta de observação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	61
FIGURA 4 - Eixos norteadores da prática pedagógica com Linguagem Movimento na Educação Infantil	78
FIGURA 5 - Procedimentos metodológicos da pesquisa: Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Paraná	86
FIGURA 6 - Ações do projeto de formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil (UFPR).....	92
FIGURA 7 - Significados da palavra movimento adotada nos títulos dos relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.....	103
FIGURA 8 - Etapas da pré - análise dos dados (BARDIN, s/d).....	108
FIGURA 9 – Organização de dados da pesquisa Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná.....	111
FIGURA 10 - Alternância da aprendizagem das crianças registradas nos relatos de experiência do seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.....	149
FIGURA 11 - Relação entre desenvolvimento e aprendizagem registrados pelos professores nos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.....	152
FIGURA 12 – Saberes conceituais de avaliação que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil.....	163

FIGURA 13 - Saberes instrumentais-procedimentais da avaliação que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil165

FIGURA 14 - Saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil167

FIGURA 15 - Saberes conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados que compõem as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento corporal infantil na Educação Infantil168

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 - Percentual das instituições envolvidas com apresentação de trabalho no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil entre os anos de 2009 a 2013.....	98
---	----

Índice de quadros

QUADRO 1 - Relação entre o número de relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil para cada agrupamento de criança..... 102

QUADRO 2 - Títulos dos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil..... 105

QUADRO 3 - Objetivos que prevalecem nos relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil..... 106

QUADRO 4 - Relação objetivos e critérios de avaliação produzidos pelos professores com o documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba..... 135

QUADRO 5 - Objetivos de aprendizagem para as práticas educativas com a linguagem movimento 147

Índice de Tabelas

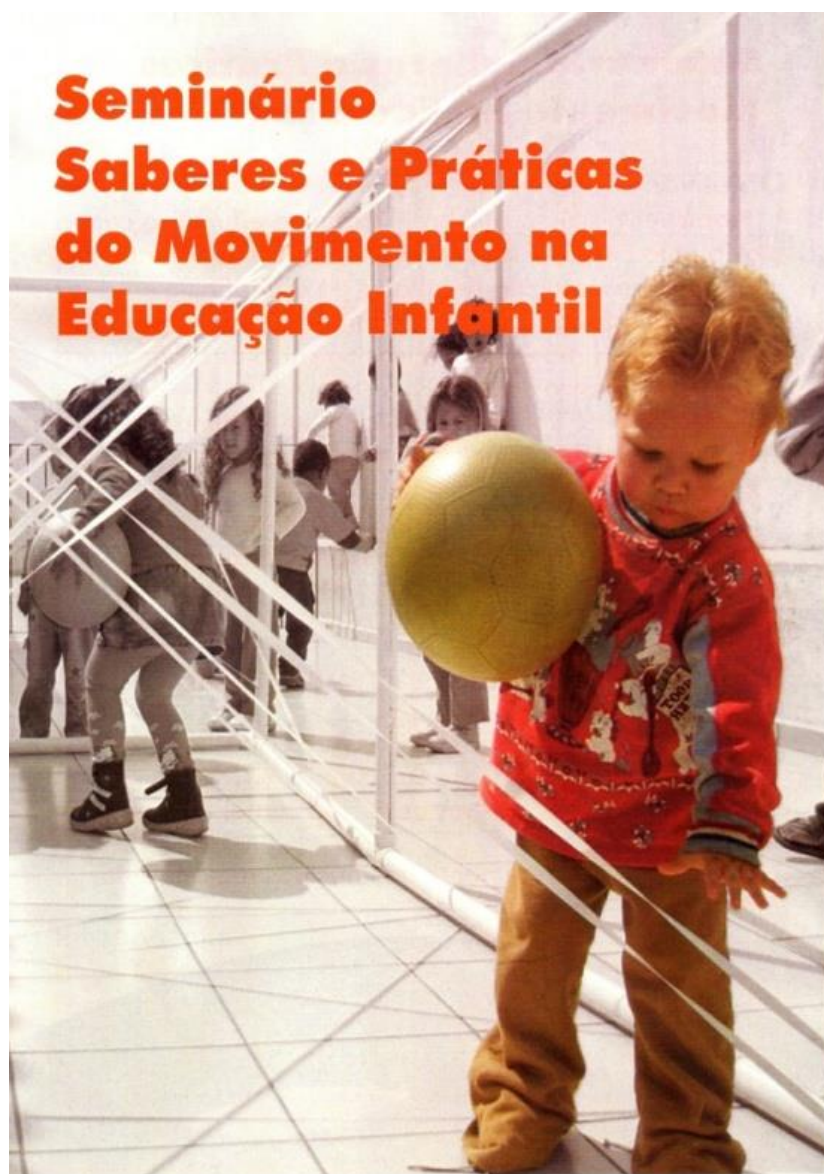
TABELA 1 – Número de trabalho apresentados por ano no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.....97

TABELA 2 - Número de instituições que apresentaram mais de um trabalho no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil99

TABELA 3 - Número de profissionais que apresentaram relatos de experiência no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil101

Sumário

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	16
1.1 Apresentação do problema e sua justificativa.....	21
1.2 Delimitação da investigação e suas questões norteadoras	29
 2 LINGUAGEM MOVIMENTO E AVALIAÇÃO: AS TESSELAS DE UM MOSAICO CHAMADO EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
2.1 A avaliação na Educação Infantil: das trilhas legais ao cotidiano educativo	38
2.2 Os documentos da educação infantil: orientações para a avaliação	48
2.2.1 Documentos produzidos pelo MEC.....	49
2.2.2 Documentos produzidos pela SME da Prefeitura de Curitiba	56
2.3 O movimento da criança na Educação Infantil: desafios de avaliação?	62
 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	85
3.1 Do texto ao contexto da pesquisa.....	87
3.2 O Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil: caracterização do campo de pesquisa.....	93
3.3 Os relatos de experiência publicados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil	97
3.4 Decomposição e composição: os arranjos instrumentais para a organização da pesquisa.....	107
 4 ANÁLISE DE REGISTROS ESCRITOS DOS PROFESSORES AUTORES DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
4.1 Saberes conceituais de avaliação.....	116
4.2 Saberes instrumentais-procedimentais de avaliação:.....	125
4.3 Saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados	142
 5 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TRAMAS AVALIATIVAS.....	162
 REFERÊNCIAS.....	171
 ANEXO.....	184



Flyer do 1º Seminário "Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil"

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*Promover a consonância entre pesquisa
e biografia é altamente estimulante,
pois atribui vida ao estudo.
(OLIVEIRA, 1998, p.17)*

O exercício de resgatar na história e na memória a maneira que avaliação passou a fazer parte das minhas reflexões tornou-se uma ação muito gratificante. Olhar para trás e compreender os caminhos percorridos e os tempos vividos me revelaram quem eu sou enquanto professora e pesquisadora. Assim, deixo aqui o convite para vocês mergulharem comigo nesta trajetória, a qual conforme a epígrafe atribui vida ao estudo.

A temática **avaliação da aprendizagem** sempre esteve circunscrita em meu itinerário de vida. Oriunda de uma família de professores, o ambiente da escola permeava frequentemente as minhas brincadeiras, sobretudo naquelas de faz de conta. Tais brincadeiras reproduziam, em grande parte, experiências avaliativas com as quais eu estava habituada. Os elementos: a prova, o teste, a caneta vermelha, a atribuição dos conceitos certo ou errado e a nota, ao final de uma etapa educativa, eram os artefatos motivadores da brincadeira.

Em meu trajeto de escolarização, aprendi o significado de boletim ao ingressar na Educação Infantil. Nesse instrumento de registro da aprendizagem, o qual guardo até hoje, é possível identificar as tensões que permeavam e ainda permeiam as discussões na Educação Infantil do Brasil. Uma dessas tensões é a forma de organização curricular, a qual se revela muito similar a do Ensino Fundamental.

Ao revisitar esse boletim, percebi que o currículo aparece estruturado a partir de disciplinas, cujo intuito era, possivelmente, nos preparar para outras etapas de ensino.

Além disso, identifiquei nesse instrumento o clássico registro **estou aprendendo muitas coisas**, acompanhada das gradações de aprendizagem: **bom**, **suficiente** e **insuficiente**. Essas gradações por sua vez eram indicadas pelas cores azul, verde ou vermelha.

A apreciação do esforço despendido no processo de aprendizagem também se constituía como um componente da avaliação registrado nesse boletim. No caso, esse esforço é transformado nos juízos de valores: **parabéns** e **você pode melhorar**. Neste sentido, acreditava-se que esse tipo de valoração poderia incentivar as crianças a buscarem melhores rendimentos em suas aprendizagens.

No Ensino Fundamental, cursado no início da década de 90, as práticas avaliativas¹ ainda eram um pouco mais flexíveis do que no Ensino Médio. Possibilitava-me o meio erro, ou melhor, o meio certo². O erro ainda era aceito. Entretanto, o mais importante não era o processo de aprendizagem, mas sim a resposta certa, padronizada a qual o professor ficava à espreita.

Conforme eu avançava para as próximas etapas no processo de escolarização, as práticas avaliativas não se alteravam, pelo contrário, tornavam-se cada vez mais rígidas e cristalizadas. Quando cursava o Ensino Médio, estudando em uma escola tradicional de Curitiba, de grande notoriedade no contexto educacional, em função dos seus altos índices de aprovação no vestibular, deparei-me com outro discurso ainda mais arraigado: de aprovação/reprovação, de seleção e classificação/ranqueamento³.

Outrora Luckesi (2008) já nos alertava sobre a égide desse discurso:

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos

¹ Neste estudo, utilizo o termo práticas avaliativas apoiada na concepção apresentada por Villas Boas (2011, p.7): “A expressão *práticas avaliativas* não se refere simplesmente a técnicas, procedimento ou instrumentos. Tem significado mais amplo, abrangendo os eventos de avaliação que ocorrem no dia a dia do trabalho escolar. Incluem-se nessas práticas tanto procedimentos formais, isto é, aqueles que são planejados e informam aos estudantes que, por meio deles, estão sendo avaliados, quanto procedimentos informais, que ocorrem por intermédio da interação do professor com os estudantes e dos próprios estudantes. Portanto, a avaliação acontece em todos os momentos e espaços escolares”. A partir dessas considerações entendo que as práticas avaliativas têm como função fazer juízos de valor acerca da qualidade de uma realidade (LUCKESI, 2011) tendo sempre em vista a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Nessa lógica a avaliação encontra-se alojada numa perspectiva formativa, cujas práticas “são mais ligadas à avaliação **para** a aprendizagem do que à avaliação **da** (grifos da autora) aprendizagem, por buscarem o desenvolvimento e não meramente os seus resultados” (VILLAS BOAS, 2011, p.8).

² Meio certo é um conceito avaliativo, utilizado por diversos professores que, ao corrigir uma tarefa, uma prova, um teste, atribuem-lhe um **C** que representa a palavra CERTO. Entretanto, C com uma barra no meio (**Ç**), empregam-lhe para afirmar que o aluno não respondeu adequadamente a questão, mas, por alguns momentos, manteve-se no caminho da resposta esperada.

³ Neste estudo **ranqueamento** é entendido como a classificação em posições.

estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem ser aprovados ou reprovados (LUCKESI, 2008, p.18).

Aliás, nessa etapa educativa, as práticas avaliativas eram realizadas exclusivamente por meio de provões e simulados, demandando estritamente ações de preencher gabaritos.

Esse tipo de prática, polarizada por provas e exames, é sustentada por uma **pedagogia do exame** (LUCKESI, 2008). Ela naturaliza as relações de poder que se estabelece entre avaliador e avaliado, centraliza sua atenção na promoção, nas provas e nas notas obtidas nos exames.

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular (LUCKESI, 2008, p.17).

O que se evidencia nesse caso, cujo fim último é a preparação para o vestibular e o ingresso na universidade, é uma avaliação pautada na ideia da criança **vir a ser**.

Para Rosemberg⁴ (citada por GODOI, 2010) numa sociedade adultocêntrica a criança não é, ela é um vir a ser, num sentido de potencialidade e promessa, cuja individualidade é inexistente. Desse modo, as experiências avaliativas que vivenciei, sobretudo no Ensino Médio, vieram acompanhadas dessas expectativas de um vir a ser: adulto e universitário.

Quanto ao erro, era visto como fonte de castigo do que fonte de virtude (LUCKESI, 2008). Assim, como forma de punição frente a um mau rendimento acadêmico, perdia-se posições no ranking de notas estabelecido pela escola.

Todavia, como forma de enfrentar esse sistema, decidi ingressar em uma carreira acadêmica que me possibilitasse romper com tais práticas, prestando vestibular para a Licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no ano de 2000.

Entretanto, essa história não tomou o rumo planejado e, em diversos momentos, esbarrei com práticas avaliativas as quais remetiam àquelas que eu

⁴ ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, n.28, p.1466-1471, 1976.

havia experimentado durante todo o meu percurso escolar, não me dando outras possibilidades para olhar e pensar este componente do ato pedagógico⁵.

Assim, ao iniciar minha carreira profissional, embora não quisesse reproduzir as experiências avaliativas que fizeram parte do meu processo de escolarização e formação acadêmica, acabei por utilizá-las, pois era o único saber que eu possuía naquele momento. Cabe ressaltar aqui a fragilidade da formação inicial dos professores de Educação Física em relação ao contexto da avaliação inserida no trabalho educativo.

Semelhante problemática foi investigada por Mendes, Nascimento e Mendes (2007), cujo estudo expôs o pouco impacto da formação inicial sobre a construção de práticas avaliativas de professores egressos da Licenciatura em Educação Física, da Universidade do Oeste do Paraná (UNOESTE).

Eles também perceberam que os professores constroem e modificam suas práticas avaliativas ao longo de sua trajetória profissional. Além disso, expuseram a insuficiente ou inexistente discussão sobre avaliação na formação inicial da Licenciatura em Educação Física (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007). Diante desse cenário observaram nos docentes incertezas e dúvidas de como conduzir as práticas pedagógicas e imersas nessas encontram-se as práticas avaliativas (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007).

Nessa lógica, os autores concluíram que *“as experiências pessoais adquiridas tanto no âmbito escolar quanto no extra-escolar desenvolvem pré-concepções de avaliação”* (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007, p.71).

Seguindo por esse mesmo caminho, posso afirmar que as experiências vivenciadas ao longo de minha jornada escolar e de vida, influenciaram minha forma de pensar e fazer a avaliação.

Assim, recordo-me da primeira vez em que construí a avaliação de um grupo de crianças de uma escola na qual eu estava atuando enquanto docente. Nessa experiência, sem ter domínio de recursos teóricos e práticos no que concerne a avaliação, acabei voltando meu olhar apenas para análise de movimentos padronizados⁶.

⁵ Termo utilizado por Luckesi (2011) para problematizar que a avaliação não está deslocada da prática pedagógica.

⁶ Segundo Go Tani et. al. (1988, p.72) *“[...] a padronização do movimento é um processo no qual ocorre a diminuição da variabilidade ou aumento da consistência dos movimentos. Movimentos*

O condicionamento de meu olhar aos aspectos motores, os quais produzem dados observáveis e mensuráveis, acabou sendo inevitável. Destarte, nesse processo desconsidere a diversidade, a heterogeneidade e o ethos de cada criança. Também não tomei como referência a intencionalidade do movimento, o seu significado e o contexto no qual acontecia, conforme atenta Manoel (2008).

Em 2004, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este por sua vez somou-se a minha formação na Licenciatura em Educação Física e contribuiu para a constituição da minha identidade profissional. Na Pedagogia os conteúdos de diversas ciências, organizados em disciplinas, agregaram-se aos conhecimentos da Educação Física, possibilitando-me construir um olhar sobre o ensino e a criança. Entretanto, sobre o tema avaliação, poucos avanços haviam sido conquistados.

Comecei a tomar consciência do que era avaliar numa dimensão formativa, ao cursar a disciplina **Medidas Educacionais e Avaliação Escolar**, no quarto ano da graduação em Pedagogia.

As discussões sobre fracasso escolar, aprovação/reprovação, o caráter autoritário, seletivo e burocrático da avaliação versus uma concepção de avaliação a serviço da aprendizagem apontaram-me possíveis caminhos para a construção da minha prática pedagógica.

Marcada por toda essa trajetória profissional e diante das tensões travadas no cotidiano escolar realizei, em 2008, a pesquisa monográfica **Avaliação em Educação Física Escolar: interfaces e relações com as perspectivas avaliativas na Educação** (PAULA, 2008), na Especialização (lato sensu) em Educação Física Escolar da UFPR.

Ainda no ano de 2010, tive a oportunidade de ingressar num grupo de estudos de um projeto de formação da UFPR⁷, o qual focava suas discussões nos saberes e práticas pedagógicas referentes ao movimento do corpo da criança na Educação Infantil.

padronizados, por sua vez, referem-se àqueles que, como consequência do processo de padronização, assumiram características estáveis com alto grau de estereotipação sem, no entanto, perderem a flexibilidade necessária”.

⁷ Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil (LICENCIAR/UFPR).

A experiência com o grupo de estudos e a paixão pelo trabalho docente com a criança pequena⁸, tensionados por minhas aproximações e embates com o tema avaliação, engendraram-me a pesquisar as práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento corporal na Educação Infantil.

Neste sentido, no ano de 2013, iniciei a pesquisa **Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, no Programa de Pós – Graduação em Educação da UFPR (PPGE/UFPR), na linha de Cultura, Escola e Ensino.

Para tanto, apresento um relatório de pesquisa que se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo descrevo os caminhos que me levaram a pesquisar o tema proposto para a investigação, sua justificativa, delimitação e questões norteadoras para a realização do estudo.

No segundo busquei em aportes teóricos situar o tema avaliação na Educação Infantil e sua relação com o tema movimento corporal infantil.

No terceiro capítulo apresento o caminho metodológico percorrido e os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o estudo.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados produzidos pela pesquisa. E no quinto capítulo realizo tessituras finais (conclusões e considerações) acerca da avaliação do movimento corporal infantil na Educação Infantil.

1.1 Apresentação do problema e sua justificativa

A avaliação educacional, no contexto brasileiro, tem sido objeto de interesse desde a década de 30 (FREITAS, 2007). Embora a discussão sobre o tema não seja recente, ela vem ganhando centralidade nos espaços políticos e acadêmicos, principalmente, a partir de segunda metade do século XX.

Barreto et. al. (2001), numa extensa pesquisa sobre estado da arte da avaliação na Educação Básica, identificou que os temas fulcrais consolidados

⁸ Ao utilizar os termos criança pequena ou pequenos, relacionando-os ao contexto educativo, refiro-me às crianças de 0 a 5 anos, que no sistema de ensino brasileiro (segunda a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Emenda Constitucional nº53/06 (BRASIL, 2006b)), pertencem à etapa de educação: Educação Infantil.

nesses espaços estão na dimensão da **avaliação de sistemas e referenciais e modelos da avaliação**. A ênfase que recai sobre avaliação de sistemas, sobretudo na década de 90, é subsidiada pela discussão da qualidade na oferta educacional (BARRETO et. al., 2001). Já os que estão no vértice de referenciais e modelos tratam de ideias, conceitos, modelos e tendências da avaliação sobre o lócus da história, da filosofia, da sociologia política, da psicopedagogia e da própria educação (BARRETO et. al., 2001).

No que se refere à Educação Infantil, esta discussão é ainda mais recente. Segundo Rosemberg (2013, p.47) *“o campo de investigações, políticas e práticas de avaliação da educação básica praticamente banuiu a educação infantil de suas preocupações manifestas”*. Além de Rosemberg (2013) autores como Rocha (1999); Rocha e Buss-Simão (2013); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Rosseti – Ferreira et. al. (1998); Moro (2013); Barreto et. al. (2001); Paz (2005) também denunciaram a carência de produções que contemplem a avaliação **na** e **da**⁹ Educação Infantil.

Num levantamento sobre o conhecimento produzido acerca da avaliação na/da Educação Infantil em Programas de Pós-graduação e em artigos, entre os anos de 1997 a 2012, realizado por Moro (2013), observa-se um movimento que começa a debruçar-se sobre o assunto somente na segunda metade dos anos 80. Entretanto, a relação avaliação na/da Educação Infantil não se constituía foco principal dos estudos, ficando à margem de um contexto mais amplo das pesquisas educacionais. É somente a partir da década de 90 que a avaliação na/da Educação Infantil passa a constituir-se central nos estudos acadêmicos, ainda que de maneira tímida.

⁹ Atualmente a avaliação educacional no contexto da Educação Infantil tem sido apresentada pela preposição **na** e **da** Educação Infantil. Usada desta forma ela problematiza a avaliação no cotidiano das instituições, geralmente aquela realizada pelo professor, bem como a que se dá na dimensão institucional. Assim, a seguinte ideia justifica a minha escolha de uso da preposição na e da: *“A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica” (grifo dos autores)), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade.”* (BRASIL, 2012, p.13). Para facilitar a leitura, quando eu referir-me à avaliação **na** Educação Infantil e **da** Educação Infantil, me expressarei pela forma na/da.

Assim, um dos primeiros trabalhos que emerge nesse cenário (ROSSETI-FERREIRA et.al., 1998; MORO, 2013), foi elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995, sendo: **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Tal publicação não tinha como escopo a problemática avaliação, entretanto apresenta uma série de itens que dizem respeito ao direito da criança nas instituições de Educação Infantil. Esses direitos estão vinculados a uma concepção de qualidade que, por sua vez, faz fronteira com as questões da avaliação **da** Educação Infantil.

É nesse período que o tema avaliação na/da Educação Infantil começa a ser reconhecido enquanto problema social¹⁰ a ser investigado.

A partir do ano 2000, as pesquisas as quais tomam a avaliação na/da Educação Infantil enquanto objeto de estudo, intensificam-se, sobretudo na perspectiva: avaliação **da** Educação Infantil (MORO, 2013).

Na vertente da avaliação **na** Educação Infantil, a autora aponta a parca produção acadêmica sobre as práticas avaliativas no cotidiano das instituições educativas (MORO, 2013).

[...] a avaliação da criança vem sendo menos tematizada na área do que a avaliação de contexto, a primeira se faz muito presente no cotidiano das instituições de educação infantil brasileira, assim como, no âmbito da gestão municipal.

A avaliação da criança aparece tematizada prioritariamente na perspectiva de análise das práticas avaliativas correntes no cotidiano das instituições, desvelando críticas a determinadas formas classificatórias de avaliação e, destacando o portfólio como referência a um processo avaliativo adequado na educação infantil. (MORO, 2013, p.62)

No mesmo caminho, Rocha e Buss-Simão (2013) afirmam que as pesquisas as quais “*analisam currículos e os processos de avaliação*” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p.951), na dimensão pedagógica, correspondem apenas 1,5% do total das pesquisas realizadas nos Programas de Pós - graduação da Região Sul do Brasil.

¹⁰ Rosemberg (2013) utiliza o termo **problema social** para refletir a respeito da pouca produção sobre política de avaliação na Educação Infantil. “*Isso não significa, porém, que o tema da avaliação na educação infantil não tenha mobilizado gestores, pesquisadores (as) e ativistas da educação, mas sim que essa preocupação ainda não demarca um “problema social” (grifo da autora) para integrar a agenda de política de avaliação na/da educação infantil*” (ROSEMBERG, 2013, p.46).

No âmbito das políticas educacionais, Moro (2013), Didonet (s/d) e Nono (2011) destacam uma série de documentos produzidos pelo MEC, a partir de 1995, com o objetivo de nortear ações avaliativas as quais fazem fronteira com a avaliação na/da Educação Infantil, a questão da qualidade e os direitos das crianças nas instituições.

Numa análise preliminar dos documentos que destacam a avaliação da qualidade na Educação Infantil, verifiquei que eles buscam problematizar as condições estruturais e pedagógicas para que as experiências proporcionadas às crianças sejam interessantes e significativas. Dentre essas experiências o movimento corporal infantil, que é considerado, nesses documentos, um dos elementos a serem avaliados na educação de crianças pequenas.

Para tanto, tomo dois como referência:

1. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009);
2. Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009c).

No primeiro, pude identificar critérios de reflexão os quais contemplam o movimento corporal da criança, sobretudo no capítulo escrito por Maria Malta Campos (2009). Cabe ressaltar que este capítulo versa especificamente sobre o respeito à criança na instituição de Educação Infantil.

Especificamente no item **Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos** a autora apresenta alguns critérios que dizem respeito ao direito das crianças inseridas nas instituições de Educação Infantil. Dentre os critérios problematizam-se questões de gênero presente nas brincadeiras corporais ditas de menina e de menino. Ressalta-se a necessidade de espaços amplos para o movimentar das crianças e ainda sugerem-se vivências corporais em espaços amplos que contribuam para o desenvolvimento de capacidades físicas consideradas como direito básico. No documento argumenta-se também acerca dos bebês e das crianças bem pequenas, para que não lhes seja negado diferentes espaços para o brincar e lhes sejam proporcionadas possibilidades de novas experiências corporais (CAMPOS, 2009).

O segundo documento é um instrumento prático de autoavaliação das instituições de Educação Infantil sobre a qualidade dos serviços ofertados para as crianças de 0 a 5 anos.

Neste caso, o movimento aparece integrado a duas dimensões: a) Multiplicidade de Experiências e Linguagens; e b) Interações. No indicador **Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social**, os critérios aludem sobre a organização do espaço e de materiais para que as crianças *“engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais”* (BRASIL, 2009c, p.41).

No indicador **Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas musicais e corporais**, o movimento corporal está relacionado ao ensino da arte. Nele propõe-se enquanto critério de qualidade um trabalho que contemple sons, ritmos, melodias, instrumentos musicais, brincadeiras que explorem gestos e canções, poemas, parlendas, pinturas, desenhos, esculturas, canto de diferentes músicas e brincadeiras de faz de conta (BRASIL, 2009c).

No indicador **Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças**, inserido na dimensão: Interações, os critérios aventam a respeito da manifestação e expressão dos desejos dos pequenos. Num dos itens aparece uma menção ao movimento do corpo enquanto forma de comunicação e que especificamente dizem respeito aos bebês (BRASIL, 2009c).

A partir da análise desses documentos podemos ponderar que, se existe no âmbito das políticas públicas orientações as quais nos levam a refletir a respeito da avaliação da qualidade no que se refere ao movimento do corpo infantil, na dimensão pedagógica não é diferente, visto que existe forte influência da dimensão política sobre a pedagógica e vice e versa.

Neste sentido, a pergunta deste estudo é: que saberes compõem as práticas avaliativas de professores¹¹ que realizam o trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil?

Os saberes os quais me refiro, são compreendidos num sentido amplo, que segundo Tardif (2014, p.60) dizem respeito *aos “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”*.

¹¹ Quando me refiro a professores, estou inserindo neste termo todos os profissionais que exercem a função docente nas instituições de Educação Infantil.

E ao buscar compreender as práticas avaliativas sobre o prisma do movimento, o intuito não é fragmentar o conhecimento engendrado na educação da criança pequena ou compartimentar as áreas de conhecimento aos moldes do que ocorre em outras etapas de ensino. Mas é deslocar o olhar para outro ponto da prática pedagógica, ainda pouco investigada (ROCHA, 2008). Neste caso, a avaliação na especificidade do trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil.

Além disso, temos no trabalho educativo com o movimento corporal infantil uma diversidade de formações dos profissionais que exercem atividade pedagógica nesta área. O que se observa em algumas realidades educacionais é que quem atua com as práticas de movimento, na educação de criança de 0 a 5 anos, é o professor especialista, como por exemplo: o professor de Educação Física. Em outras, isso fica a cargo do professor unidocente. Também é possível encontrar, em alguns cenários educacionais, essa prática educativa sendo compartilhada entre o professor unidocente e o professor especialista. Nesses casos, geralmente, os profissionais especialistas atendem as crianças de 4 e 5 anos que estão inseridas nas instituições de Ensino Fundamental e os unidocentes atuam no trabalho educativo com movimento corporal infantil das crianças entre 0 e 3 anos. Deste modo, dialogar com essas duas realidades, ainda que as tratando de forma unitária, ou seja, não segregando as formações, possibilita-nos tracejar um panorama do fazer pedagógico com o movimento na Educação Infantil.

Outra questão que converge para essas escolhas está na ausência de produções que abordem a tríade avaliação – movimento – Educação Infantil. Essa questão foi confirmada num estudo que realizei em outubro de 2013, sobre o estado do conhecimento da avaliação **na** Educação Infantil e suas relações com o movimento corporal infantil.

Segundo Romanowski e Ens (2006), a pesquisa a respeito do estado do conhecimento é, *“o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”* (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40). Partindo disso, delimitei o estudo em teses e dissertações disponíveis no site da CAPES¹² (Coordenação de

¹² O Site da CAPES <www.capes.gov.br> disponibiliza um banco de dados de pesquisas (teses e dissertações) realizadas nos programas de Pós-graduação no Brasil.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), entre os anos de 2005 e 2012¹³, com o objetivo de mapear o conhecimento produzido acerca do tema. Optei por utilizar a produção acadêmica dos Programas de Pós – graduação porque entendo que nestes programas concentram-se uma boa parcela de pesquisas sobre a Educação Infantil.

Para realizar este mapeamento, tomei como referência inicial a palavra **avaliação**, utilizando-a como palavra - chave na busca de teses e dissertações disponíveis no site da CAPES que contemplassem o tema avaliação na Educação Infantil e suas relações com o movimento corporal infantil.

Nessa tarefa inicial, encontrei 50.800 teses e dissertações de 240 áreas de conhecimento diferentes em 1.123 programas de Mestrado e/ou Doutorado do Brasil. Como seria inviável verificar toda essa produção, dado que ela não representava somente as pesquisas referentes à educação escolar, delimitei a busca nas áreas de Educação e Educação Física, já que os estudos sobre o movimento do corpo infantil poderiam fazer fronteira com as duas áreas.

Ao delimitar a pesquisa por meio da palavra – chave **avaliação**, no âmbito da Educação Física, encontrei 486 dissertações e 73 teses. Numa análise preliminar desse material selecionei os trabalhos pelos títulos. Essa escolha foi sustentada pelos estudos de Ferreira (2002).

Os títulos que se referem às dissertações e às teses informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo. Longe das prescrições, tal qual a de Severino¹⁴ (1976, p. 62): “Todos os títulos [...] devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia a mais exata possível do conteúdo do setor que intitulam” (FERREIRA, 2002, p.261).

Quando não foi possível determinar a natureza da pesquisa, através dos títulos, recorri ao resumo. Essa escolha foi possível porque entendo que ele deve revelar as ideias centrais do corpus do estudo, bem como os pontos relevantes da pesquisa.

¹³ Demarqueei a pesquisa neste período (2005 a 2012), porque era o período disponível para a busca no site da CAPES, o qual atualmente passa por um processo de reformulação.

¹⁴ SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

Entre os trabalhos encontrados e como eu havia utilizado somente a palavra avaliação, estudos de diversos gêneros do conhecimento da Educação Física apareceram, tanto no contexto da biomecânica, como do comportamento motor, da fisiologia, entre outras. Entretanto, pude verificar a presença de 8 pesquisas que tratavam da avaliação no trabalho docente da Educação Física Escolar. Dentre as investigações selecionadas 7 eram dissertações e 1 tese de doutorado.

Destes, 2 trabalhos se colocavam na esteira da avaliação e desvelavam a interface: avaliação, Educação Física e Educação Infantil. Uma das pesquisas discutiu o envolvimento das crianças da Educação Infantil nas aulas de Educação Física utilizando a escala Ferre Leavers e a noção de Educação Física desenvolvida pelas crianças após a aplicação de um programa de ensino. O outro abordou a formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil, cujo objeto mediador da formação era o diário de aula. Assim, verifiquei que um dos eixos analisados pela pesquisadora, era a avaliação. Todavia, percebi que essa pesquisa não tinha como fim investigar a avaliação do trabalho educativo com o movimento corporal infantil na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que muitos outros trabalhos encontrados também estavam relacionados com avaliação, Educação Física e Educação Infantil, mas versavam sobre avaliação das habilidades cognitivas, motoras e psicomotoras. Observei então que na Educação Física, as pesquisas que tratam da Educação Infantil ainda estão vinculadas ao *“conhecimento da criança tomado pela perspectiva de isolamento do indivíduo e pelo estabelecimento de padrões de normalidade”* (ROCHA, 2008, p.57). Rocha e Buss – Simão (2013) complementam essa ideia afirmando que alguns grupos encontram facilmente nos espaços educativos *“forma de acessar a um grupo de sujeitos/crianças e tomá-los como objeto de estudos”* (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p.952).

Na continuação deste mapeamento, direcionei a pesquisa para a área da Educação tendo como referência a palavra - chave **avaliação na Educação Infantil**. Nesta ação, encontrei 280 trabalhos.

Destes, selecionei 12 que tratavam especificamente das práticas avaliativas na Educação Infantil. É oportuno salientar que outros trabalhos também tinham como escopo investigar a relação avaliação e Educação Infantil, entretanto tais pesquisas estavam vinculadas a outras especificidades do tema como avaliação da

qualidade, avaliação institucional, avaliação cognitiva, sobretudo de crianças que apresentavam alguma deficiência, entre outras temáticas que não são objetos de estudo desta pesquisa.

O levantamento realizado possibilitou verificar que dentre os trabalhos encontrados 9 eram dissertações e 3 eram teses. Entretanto, as leituras destas pesquisas me levaram a concluir que, assim como na Educação Física, na área da Educação também não foram encontradas pesquisas que tratassem da avaliação do trabalho educativo do movimento na Educação Infantil.

Portanto, com base nos argumentos apresentados, na ausência de pesquisas que problematizem as práticas avaliativas no que se refere ao movimento corporal infantil e na busca de compreender quais são os saberes acerca da prática avaliativa de professores que realizam o trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil, justifico esta investigação.

1.2 Delimitação da investigação e suas questões norteadoras

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) traz, em seu artigo 29, que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, cabe perguntar, o que é desenvolvimento integral? Uma pista para encontrar respostas a essa pergunta está na condição em reconhecer a criança enquanto sujeito histórico e de direitos.

Essas considerações nos remete a outra pergunta: o que é um sujeito histórico? Ou melhor, o que é a criança enquanto sujeito histórico? Para Charlot (2000) um sujeito é:

- *Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;*
- *Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais.*
- *Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p.33).*

A partir dos conceitos de Charlot (2000) compreendo que a criança se constitui enquanto sujeito nas e pelas relações sociais que estabelece. Isto quer dizer, um sujeito que se humaniza nas interações e trocas: consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Ela se constitui enquanto ser histórico em sua singularidade, e se constrói na história e pela sua própria história.

Deste modo, a sociedade como um todo e em especial as instituições de Educação Infantil, tem o papel de articular experiências, formas de interações e relações com o mundo que possibilitem a essa criança desenvolver-se integralmente e construir sua identidade, enquanto sujeito histórico.

Essas experiências podem ser oportunizadas a partir de uma organização curricular, nas instituições de Educação Infantil, que possibilite vivências por meio de diferentes linguagens como: oral, escrita, pictória. E aqui destaco o **movimento**.

O movimento corporal infantil é uma linguagem da criança. Por meio dele a criança expressa suas ideias, necessidades e sentimentos, produz e reproduz cultura, comunica-se com o mundo e interage socialmente, ou seja, se constitui como sujeito histórico. Além disso, através do movimento a criança *“sistematiza e traduz as manifestações e práticas corporais construídas culturalmente, no meio social”* (GARANHANI, 2002, p.116).

Na esteira dessa discussão, pesquisadores como: Garanhani (2002, 2004, 2008), Silva (2005), Ayoub (2005); Andrade Filho (2007), Neira (2008) e Freitas (2008), tem se debruçado nos estudos do movimento enquanto forma de linguagem apresentando *“elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação escolar que valorize o movimento do corpo como uma linguagem no processo de apropriação, reflexão e construção da cultura de nossa sociedade”* (GARANHANI, 2010, p. 72).

Assim, o que se observa no cenário educacional é que a apropriação deste debate na organização de currículos para a Educação Infantil já vem ocorrendo há algum tempo, tanto no contexto nacional quanto internacional.

Garanhani (2004), em sua tese, identificou nas propostas curriculares da Itália¹⁵ e Portugal¹⁶ o movimento corporal infantil inserido no âmbito da comunicação e expressão.

¹⁵ Itália: FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola Materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedex**: grandes políticas para os pequenos. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n.37, p.63-100, 1995.

No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a/b/c), foi um dos documentos que apresentou o movimento como forma de comunicação e expressão, ou seja, uma linguagem da criança.

Neste documento, cujo objetivo foi constituir-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a/b/c), o eixo de trabalho **movimento** é apresentado no âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo. Este se refere às múltiplas linguagens construídas pelas crianças e as possíveis relações que os pequenos estabelecem com os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998b).

Imerso nesse debate, o município de Curitiba, situado no estado do Paraná-Brasil, também vem, ao longo dos últimos anos, apropriando-se desta discussão. Além disso, por meio de ações em parceria com a UFPR, o município tem se destacado por problematizar e sistematizar um trabalho educativo com o movimento corporal infantil enquanto linguagem. Entretanto, as experiências educativas com o movimento corporal infantil, no município de Curitiba, vêm sendo trilhadas desde a constituição das primeiras instituições de Educação Infantil, em 1977, como se pode observar no trabalho de Mantagute (2009).

A pesquisa de Mantagute (2009), de cunho histórico, traz relatos de diversos sujeitos que frequentaram as instituições de Educação Infantil, entre os anos de 1977 e 1986. Dentre eles, cito duas falas as quais elucidam o trabalho que era desenvolvido:

[...] brincava de menina pega piá e piá pega menina. As tias ficavam olhando a gente brincar. Tinha boneca; eles faziam pé – de –lata pra gente brincar (MANTAGUTE, 2009, p.110).

[...] os brinquedos que tinham era bola, roda, pega-pega. As tias participavam junto quando era roda. Tinha aquela do lenço atrás... (MANTAGUTE, 2009, p.109).

Esses relatos, nos leva a identificar que havia um trabalho com o movimento corporal infantil nas instituições de Educação Infantil no município de Curitiba, já na década de 70, embora não se possa garantir que ele fosse um trabalho específico

¹⁶ Portugal: PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação pré-escolar. Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. **Orientações curriculares para a Educação pré-escolar**. Lisboa: ME/DEB/GEDEPE, 1997.

com foco pedagógico. Também podemos destacar que este trabalho foi possivelmente influenciado pelos princípios teóricos e metodológicos da recreação.

Já entre as décadas de 80 e 90, a pesquisa de Garanhani (1998), demonstra que o trabalho educativo com o movimento corporal infantil¹⁷ foi influenciado pelos estudos da psicomotricidade. Neste sentido, a autora faz a seguinte afirmação:

Pude, então, observar que a influência da psicologia na organização do currículo para a Educação Infantil trouxe consigo os estudos da psicomotricidade, isto fez com que a motricidade infantil fosse abordada, como estratégia pedagógica para o processo ensino-aprendizagem. Tal fato valorizou o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, na educação da criança pequena, pois o próprio termo psicomotricidade, revela esta situação (GARANHANI, 1998, p.75-76).

Garanhani (1998) analisou dois documentos os quais apresentavam subsídios para a prática pedagógica de educadores das instituições de Educação Infantil do Município de Curitiba. Um dos documentos¹⁸ foi elaborado com o apoio do Projeto Araucária¹⁹ e destinava-se à educação de crianças de 0 a 6 anos. O outro se tratava de um documento curricular²⁰ construído pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para a educação pré-escolar de 5 a 6 anos. Cabe ressaltar que neste período a Educação Infantil era ofertada e gerida por duas secretarias: a Secretaria da Criança que atendia as creches municipais e creches comunitárias conveniadas, na educação de criança de 0 a 6 anos; e a Secretaria Municipal de Educação, cujo atendimento era destinado às crianças em fase pré-escolar de 5 a 6 anos, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME)²¹.

¹⁷ No período em que foi desenvolvido o estudo, as práticas educativas com o movimento corporal infantil eram denominadas de educação motora.

¹⁸ CURITIBA. Secretaria Municipal da Criança. **Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1994.

¹⁹ “[...] o Projeto Araucária foi compreendido como um Centro de Apoio ao Pré-escolar, que teve o objetivo de atender às crianças de famílias caracterizadas como carentes de Curitiba e Região Metropolitana, entre o período de 1985 a 1992. Esse projeto foi elaborado e desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), como programa de extensão e com apoio financeiro da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda.” (GIACOMITTI, 2012, p.15).

²⁰ CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pré-escolar**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1994.

²¹ No período em que foi realizada a pesquisa, a Educação Infantil era destinada para crianças de 0 a 6 anos.

Deste modo, Garanhani (1998) conclui que não houve de maneira explícita, nos referidos documentos, diretrizes para a sistematização do trabalho educativo do movimento no contexto da Educação Infantil. Entretanto, destaca que havia uma proposta de trabalho endossado pela psicomotricidade relacional.

Em 2003, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as instituições de Educação Infantil, antes vinculadas também à Secretaria da Criança, passam a pertencer exclusivamente a Secretaria Municipal da Educação (SME). Deste modo, a SME torna-se responsável por gerir e fomentar os trabalhos educativos nas instituições para criança pequena.

Em 2006, como forma de concretizar a responsabilidade assumida pela SME em gerir a Educação Infantil no Município de Curitiba, a secretaria publica as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006). Este documento, que já vinha sendo pensado e discutido desde 2001, tem em seus pressupostos teóricos a organização de tempos e espaços de aprendizagem que oportunizem a interação da criança com seus pares e com os adultos. Assevera que, sistematizado a partir desses pressupostos, o trabalho educativo contribui para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das linguagens. Neste sentido, estabelece o brincar como fio condutor das ações educativas.

No que se refere ao movimento corporal infantil, o currículo organiza-se sob a nomenclatura **Corpo e movimento**, entendendo que as primeiras manifestações de comunicação da criança ocorrem por meio do movimento.

Movimentar-se, por exemplo, é uma necessidade física do desenvolvimento infantil, além de ser uma das primeiras linguagens pelas quais a criança se expressa, associada à emoção. O movimento permite explorar espaços e materiais, aproximar-se ou distanciar-se de pessoas, construir relações entre ações e consequências decorrentes do próprio movimento que, antes de tudo, move o ser humano ao conhecimento de si próprio, dando suporte ao desenvolvimento da identidade em direção à autonomia. (CURITIBA, 2006, p.25-26)

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), o movimento é entendido como linguagem, pois se caracteriza como meio de expressão e comunicação da criança em seu contexto cultural e social.

Há diferentes formas de se movimentar e estas diferentes práticas são fenômenos da cultura, pois foram construídas e acumuladas pelos sujeitos em diferentes contextos históricos e sociais. As crianças, quando em interação, se utilizam das linguagens do movimento para produzir e ampliar a sua cultura infantil (CURITIBA, 2008, p. 14).

Dando continuidade a esta discussão, em 2009, o município publica o Caderno Pedagógico: Movimento (CURITIBA, 2009a) com o objetivo de subsidiar as práticas educativas com o movimento corporal infantil. Para tanto, apoia-se nos estudos de Garanhan (2002 e 2004).

Levando-se em conta as questões que até aqui foram levantadas, observa-se que o município de Curitiba, tem sistematizado teórica e metodologicamente seus pressupostos no que diz respeito ao trabalho educativo com Linguagem Movimento²². Entretanto, sabe-se que não é por força de lei, nem documental que as mudanças no contexto educativo ocorrem. Deste modo, é necessário um amplo processo de formação e discussão para que os profissionais possam incorporar as propostas educativas em seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a partir de 2007, com a ida de um profissional da Educação Física para o Departamento de Educação Infantil da RME de Curitiba, as ações formativas se intensificaram. E, no ano de 2008, numa ação entre a UFPR e o Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, deu-se início ao Projeto de Formação **Educamovimento: Saberes e práticas na Educação Infantil**²³.

Esse projeto teve papel central na sistematização do trabalho educativo em torno da Linguagem Movimento na Educação Infantil. Assim, imbuído do modo como a discussão sobre o movimento corporal infantil vem se estruturando nos últimos anos dentro da RME de Curitiba e da sólida trajetória teórico-metodológica na qual município vem se apoiando ao longo dos últimos anos acerca do movimento corporal infantil enquanto forma de linguagem, este estudo estabelece como

²² A opção por utilizar o termo Linguagem Movimento pauta-se nos pressupostos teóricos que apresentam o movimento corporal da criança enquanto forma de linguagem. Essa escolha também se justifica porque o termo está presente em alguns documentos norteadores das práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a saber: **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente** (2012) e **Caderno Pedagógico: Movimento** (2009a). Cabe ressaltar que o currículo da Educação Infantil no município de Curitiba é organizado por áreas de formação humana sendo elas: Identidade, Conhecimento Matemático, Linguagens e Relações Sociais e Naturais. O movimento corporal infantil, enquanto eixo do trabalho educativo do professor aparece na área das linguagens e em subtítulos dos documentos supracitados aparece sob a nomenclatura Linguagem Movimento.

²³ Projeto de Formação inicial e continuada da Licenciatura em Educação Física da UFPR.

objetivos: identificar e analisar saberes das práticas avaliativas de professores que atuam com a Linguagem Movimento na Educação Infantil da RME de Curitiba.

Propor um estudo sobre saberes que compõem práticas avaliativas implica em definir a que saberes estão sendo referidos. Neste sentido, recorro aos estudos de Tardif (2014). Para o autor a prática docente, e na extensão desta as práticas avaliativas, é uma atividade que mobiliza vários saberes.

Tais saberes, chamados de saberes docentes, são definidos por Tardif (2014, p.36) como *“um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”*.

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), são conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Os saberes disciplinares são *“[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”* (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares referem-se aos saberes que dizem respeito aos discursos, objetivos, métodos, conteúdos, isto é, os programas escolares os quais as instituições educativas utilizam-se com o intuito de transmitir os conhecimentos definidos por elas enquanto objeto de ensino.

Os saberes experienciais são definidos como *“conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”* (TARDIF, 2014, p.48-49). Ou seja, os saberes experienciais são adquiridos, modelados e produzidos na relação com o trabalho. É ele o alicerce do saber docente, que da prática provém a ela se integra.

Assim, no exercício do trabalho educativo os professores mobilizam e articulam os diferentes saberes necessários para a ação docente (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) ainda complementa afirmando que o saber docente é sempre um saber social, mas é, ao mesmo tempo, individual no sentido de pertencimento, isto é, relacionado a cada professor.

*O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber **deles** (grifo do autor) e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p.11).*

Partindo disso, o autor concebe o professor enquanto produtor de saber, chamado por ele de saber prático, que emerge da experiência e é por ela legitimado. Sendo ele oriundo da prática profissional só faz sentido quando está em relação ao próprio trabalho.

Apoiada nessas considerações e na tarefa de investigar os saberes das práticas avaliativas dos professores que atuam com Linguagem movimento na Educação Infantil tomei como fonte de dados **relatos de experiência** de práticas pedagógicas acerca da Linguagem Movimento. Tais relatos referem-se a publicações de 5 edições (2009 a 2013) do Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, que se constitui por sua vez uma das ações formativas do Educamovimento²⁴. E, para isto, apresento as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

1. O quê os professores registram nos relatos de experiência, publicados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, a respeito das práticas avaliativas?
2. Quais as escolhas que os professores realizam para a organização de práticas avaliativas presentes nos relatos de experiência publicados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil?

²⁴Para facilitar a leitura, passo a chamar o Projeto Educamovimento: Saberes e Práticas da Educação Infantil de Educamovimento.

2.º Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil



Flyer do 2º Seminário “Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil”

2 LINGUAGEM MOVIMENTO E AVALIAÇÃO: AS TESSELAS DE UM MOSAICO CHAMADO EDUCAÇÃO INFANTIL

*Avaliar é tão mágico quanto ler!
Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos,
de seus textos e contextos,
o que nos remete à leitura de nós mesmos,
construindo e reconstruindo sentido nessa interlocução.
(HOFFMANN, 2010, p. 129)*

Escolhi iniciar este capítulo com essa epígrafe, porque pensar em avaliação tem sido um desafio para muitos pesquisadores e professores, uma vez que ela traz à tona sua complexa natureza, seu sentido polissêmico, suas contradições e tensões.

Assim, na busca de compreender esse fenômeno, organizei este capítulo em 3 seções. Na primeira, discuto o modo como a avaliação tem sido inserida no contexto da Educação Infantil. Na segunda abordo os documentos empíricos que aludem formas de tratar a avaliação na Educação Infantil, tanto no contexto institucional, quanto no próprio contexto educativo. Na terceira problematizo a avaliação do movimento corporal infantil, a partir de propostas curriculares que versam sobre o referido tema.

Por fim, sinalizo os desafios que se colocam para uma prática da avaliação no trabalho educativo com Linguagem Movimento na Educação Infantil.

2.1 A avaliação na Educação Infantil: das trilhas legais ao cotidiano educativo

Observa-se no cenário de pesquisas que o enredo nos quais são tecidas as práticas avaliativas na Educação Infantil passam por dois momentos polarizados: da informalidade, ou seja, de uma ausência de práticas avaliativas sistematizadas para uma formalização excessiva, trazendo ao contexto da Educação Infantil características da avaliação observadas em outras etapas de ensino.

Esse sintoma idiossincrático apresenta desde a construção de pareceres padronizados às fichas de comportamentos que buscam ações uniformes entre as

crianças revelando um modelo de avaliação pautado numa perspectiva tradicional, de classificação e com fins apenas burocráticos.

Autores como Alves (2011), Godoi (2006, 2010), Coelho (2009), Moura (2007) e Hoffmann (2009), têm se dedicado a investigar e discutir as práticas avaliativas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Eles revelaram em suas pesquisas as inúmeras tensões que permeiam o fazer pedagógico da avaliação **na** Educação Infantil.

Neste caminho, cito o estudo de Moura (2007) cujo intento foi investigar os sentidos da avaliação para professores e crianças da Educação Infantil e os impactos dessas concepções no processo de aprendizagem.

A autora identificou diferentes sentidos dados à avaliação **na** Educação Infantil, dentre eles, o de prestação de contas ao sistema ou aos pais acerca do trabalho que estava sendo desenvolvido, limitando a prática avaliativa a uma atividade unilateral e mercadológica.

Tal situação também foi verificada no estudo realizado por Coelho (2009), que investigou as práticas avaliativas com bebês de 4 a 16 meses. Um dos pontos observados pela pesquisadora foi de que a avaliação acontecia, nesta faixa etária, enquanto ato isolado, cumprida de forma burocrática e que não resultavam em processos de regulação das práticas educativas.

A pesquisa realizada por Moura (2007) revelou ainda outros sentidos da avaliação **na** Educação Infantil como: enquadramento das crianças de acordo com expectativas, a angústia gerada nos professores frente à não compreensão do processo de aprendizagem das crianças, a culpabilização de terceiros pelos fracassos e da não aprendizagem, a ênfase no sistema de comparação entre os pequenos e da recompensa, sendo que esta última regulava algumas vezes a própria brincadeira.

As práticas avaliativas que resultavam na regulação da brincadeira e do movimento corporal infantil também se fez presente nas pesquisas de Godoi (2006, 2010). A autora destaca: o corpo em movimento *“era constantemente silenciado, ou seja, qualquer forma de expressão e movimento era visto como um ato de indisciplina, ou seja, como algo que atrapalhava a ordem estabelecida”* (GODOI, 2006, p.194), tornando-se assim objeto de controle por meio de uma avaliação informal.

Godoi (2010), da mesma forma, revela outras tensões instauradas nas práticas avaliativas **na** Educação Infantil. Ela identificou que os pais das crianças, as quais cursavam a Educação Infantil de uma instituição do município de Campinas, acreditavam que se as crianças não dominassem algum tipo de conteúdo não deveriam passar para a 1ª série²⁵. A autora ainda pontua que “[...] *essa forma de olhar a criança tem como consequência sua preparação e inserção no mundo adulto cada vez mais cedo, preparação para garantir um futuro promissor*” (GODOI, 2006, p.196).

Não obstante, tais autores também revelaram que os saberes e fazeres adotados nas práticas avaliativas **na** Educação Infantil apresentavam sentidos antagônicos, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor incorporava em suas práticas avaliativas atitudes e sentidos de uma avaliação pautada num paradigma tradicional, em seu discurso evocava uma prática avaliativa formativa, cujo objetivo era repensar a prática pedagógica e melhorar a aprendizagem das crianças. Esses estudos desvelaram a existência de uma mobilização nos docentes em fazer diferente, de melhorar suas ações pedagógicas e de aprender (MOURA, 2007; RAIZER, 2007; COELHO, 2009).

A investigação de Raizer (2007) nos auxilia nessa compreensão:

Mesmo quando o medo e a ansiedade se faziam presentes ocupando espaço e somando preocupações, estava também presente o desejo de superação, de inovação, de comprometer-se em ensinar melhor e promover uma maior aprendizagem (RAIZER, 2007, p.137).

A pesquisa realizada por Coelho (2009) também corrobora com esta ideia:

Os resultados das pesquisas indicaram a atitude receptiva da professora ao sinalizar o desejo de aprender (COELHO, 2009, p.74).

Neste cenário, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil transita por diferentes ações e tensões, sabores e dissabores, permitindo-nos perguntar: o que é a avaliação na Educação Infantil?

Hoffmann (2009) considera o significado primeiro da avaliação **na** Educação Infantil “*a busca de entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa por meio de um fazer reflexivo*” (HOFFMANN, 2009,

²⁵ Atualmente 1º ano do Ensino Fundamental.

p.17). Pautado neste princípio a avaliação na Educação Infantil é uma ação investigativa e mediadora, que não classifica tampouco julga e não se constrói a partir de verdades irrevogáveis.

Caminhando nesta mesma direção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) sinaliza o rumo da avaliação na Educação Infantil. Em seu artigo 31, inciso I, afirma que avaliação ocorrerá *“mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”* (BRASIL, 1996, art. 31). Assim cabe aqui outra pergunta: o que é acompanhamento e registro do seu desenvolvimento?

Inicialmente vamos nos atentar para o que é acompanhar. Ramires (2008) considera que o termo acompanhamento envolve *“a presença do educador e seu olhar atento para cada criança, ressaltando a importância da observação, da reflexão do educador e da interpretação que realiza daquilo que observa”* (RAMIRES, 2008, p. 41).

Deste modo, pode-se definir que acompanhar é:

- Fazer escolhas, e neste sentido, as escolhas feitas pelos professores nas tomadas de decisões é permeado por seus sentimentos, sua história de vida, história acadêmica e até mesmo implicado pelos modos como ele foi avaliado em seu percurso escolar. *“Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias”* (HOFFMANN, 2007b, p.14).
- Ser interlocutor entre os espaços educativos, os saberes a serem apropriados, os sujeitos imersos no mundo educativo e a realidade da criança, numa complexa rede de ações que se põe e se contrapõe, que se constrói e se reconstrói e que serão analisadas, apreciadas, investigadas através da avaliação.
- Mediar. Mediação essa que *“significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento”* (HOFFMANN, 2009, p.33).
- Ter como premissa os princípios essenciais da mediação: o **princípio dialógico/interpretativo** da avaliação que significa compreender a dinâmica de troca de mensagens que existem no ato de avaliar, como numa via de mão dupla (HOFFMANN, 2008); o **princípio da reflexão prospectiva** que é ver

além, ver adiante na avaliação, valorizando positivamente as produções das crianças, “*buscando ver além das expectativas fixas*” (HOFFMANN, 2008, p.25); e o **princípio da reflexão – na – ação** que é compreender que a avaliação se constrói na própria prática “*o professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava*” (HOFFMANN, 2008, p.25).

Hoffmann (1993) ainda contribui com essa ideia afirmando que acompanhar é:

[...] definido por “favorecer” e não simplesmente “estar junto a” (grifos da autora). Ou seja, o acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, para seu ir além. (HOFFMANN, 1993, p.47)

Acompanhar é também lançar mão de um olhar de admiração, dando um sentido singular à prática avaliativa. Um olhar que neste caso se diferencia de enxergar. O sentido do primeiro está na contemplação, na admiração, no prestar atenção, no dar-se conta de algo, na observação. Olhar é estar para além do que os olhos conseguem ver. Já enxergar está mais ligado a uma técnica, a uma ação de ver.

Esse olhar de admiração no ato avaliativo “*é valorizar o objeto no primeiro momento, enaltecê-lo, conhecê-lo, sem pretender julgá-lo, mas valorizá-lo*” (HOFFMANN, 2008, p.21). Para tanto o olhar deve ser educado para esta admiração, ou melhor, desabituaado daquilo que já se vê.

Segundo Ostetto (2012), muitas vezes o nosso olhar está petrificado, paralisado, acostumado, “*domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete*” (OSTETTO, 2012, p.22). Assim, o olhar avaliativo acaba banalizado não trazendo contributos para a regulação da aprendizagem e o repensar da prática pedagógica. Deste modo, o convite é para que ele seja desacostumado, curioso para olhar o que ainda não se vê.

O olhar atento do educador coloca-se como um desafio frente ao cotidiano educativo, sobretudo com crianças pequenas, porque ele “*é diretamente dependente da observação da criança em sua exploração permanente do mundo*” (HOFFMANN, 2009, p.20). A propósito é a observação que condiciona o olhar sensível do professor e lhe permite acompanhar o desenvolvimento da criança.

Por fim, neste contexto, acompanhar é colocar-se numa postura investigativa diante das conquistas das crianças, numa engrenagem que se move pelo olhar, agir, escutar e dialogar de modo reflexivo.

Cabe agora tentar responder a segunda parte da pergunta: o que é registrar? “*Registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano.*” (OSTETTO, 2012, p.21).

“*Registrar é refletir, planejar, avaliar*” (LOPES, 2009, p.41). E, diante do registro o professor pode “[...] *tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois*” (OSTETTO, 2012, p.20). Destarte, não é só um encadeamento escrito de fatos que acontecem isoladamente, mas são ações reflexivas que, utilizadas para pensar a aprendizagem, torna-se uma ação metacognitiva do professor.

Comumente, tem-se presenciado na Educação Infantil diferentes formas de registros do desenvolvimento da criança, entretanto três tipos têm se tornado mais usual: os diários, o portfólio, e o parecer.

O **diário** se configura como um procedimento de registro e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento infantil. No cotidiano educativo bem como nos espaços acadêmicos, professores, pedagogos e pesquisadores são unânimes em reconhecer sua importância. Na literatura educacional, tal qual no dia-a-dia das instituições, é costume chamá-lo por diferentes nomes. Lopes (2009) reconhece a existência de diversificados tipos de registros, para além do diário, a saber:

[...] planos de ensino, semanário, diários, relatórios de acompanhamento e avaliação de alunos, relatos de atividades, projetos [...] servindo a diferentes finalidades: estabelecimento de intenções e objetivos, comunicação da avaliação, divulgação de experiência, retomada de um processo vivenciado pelo grupo, reflexão sobre a prática pedagógica, replanejamento (LOPES, 2009, p. 25).

Já Villas Boas (2013) chama-o de **registros reflexivos**, uma vez que ele “*não têm de ser uma atividade diária*” (VILLAS BOAS, 2013, p.97).

Os registros reflexivos são anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e a atuação profissional do narrador. A periodicidade com que são feitos depende de cada situação. O importante é manter uma certa linha de continuidade na feitura das narrações. (VILLAS BOAS, 2013, p.97)

Os diários tem sido um excelente contributo ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo do professor, porque possibilita revisitar situações e refletir teoricamente sobre situações no cotidiano das aprendizagens.

A principal contribuição dos registros em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica dos acontecimentos. Com isso torna-se possível analisar a evolução dos fatos. No trabalho pedagógico, os registros são muito úteis por possibilitar o acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um determinado período. Constituem um valioso procedimento de avaliação. (VILLAS BOAS, 2013, p.98)

Além de ser um procedimento de avaliação o diário tem um papel importante na própria formação e construção da identidade de ser professor. Ostetto (2012) destaca que o registro é “*espaço pessoal do educador*” (OSTETTO, 2012, p.20) e Lopes (2009) complementa: é um “*documento pessoal e autobiográfico*” (LOPES 2009, p.31). Nele o professor revela sua singularidade, expõe suas angústias, faz seus julgamentos de valor, revisita sua própria prática podendo sempre repensá-la e reconstruí-la.

Neste sentido, Lopes (2009) corrobora afirmando que o registro é “*um instrumento favorável à reflexão a construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo assim, para o processo de formação*” (LOPES, 2009, p.25).

A partir desse prisma, os registros ganham um valor inestimável, visto que possibilita ao professor realizar diferentes análises, aprofundar questões específicas e **compreender a realidade** (LOPES, 2009).

Cabe ressaltar, que nos registros e na prática avaliativa em si não há neutralidade. Eles representam a subjetividade do avaliador, do avaliado e da própria aprendizagem, pois, assim como todo o processo avaliativo, o registro está

subsumido às concepções políticas, ontológicas, metodológicas de quem escreve. Está muito além de algo técnico, é um ato político (LOPES, 2009).

O **parecer** também se configura como uma forma de registro, muito utilizado nas instituições de Educação Infantil (HOFFMANN, 2009). Segundo Villas Boas os pareceres podem ser de dois tipos: *“um que fica em poder do professor, para uso exclusivo da escola, e outros destinado aos pais”* (VILLAS BOAS, 2013, p.103).

Nesse caminho, a autora afirma que os modelos mais encontrados geralmente são construídos pelos professores e definidos a partir de itens previamente determinados ou através de um encadeamento de ideias por meio de descrições livres (VILLAS BOAS, 2013).

Comumente pode servir a propósitos formativos ou classificatórios e somativos. Embora ele esteja vinculado a práticas avaliativas formativas, Villas Boas (2013) nos alerta que não é o instrumento que torna a avaliação formativa ou tradicional, mas sim a forma de geri-la. No segundo caso, ela coaduna com um caráter administrativo e burocrático, quer dizer: *“registram-se as informações burocraticamente, sem que elas sirvam para reorganização do trabalho pedagógico ou para a promoção do avanço das aprendizagens”* (VILLAS BOAS, 2013, p.104).

Quando utilizado com sentido formativo, o parecer deve *“expressar avanços, conquistas, descobertas [...] bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo”* (HOFFMANN, 1993, p.134).

O **portfólio** também coaduna com os princípios multifacetados dos registros. Atualmente ele tem se constituído como uma das principais referências na construção de práticas avaliativas formativas. Entretanto, assim como os pareceres, ele tem sido utilizado, em muitos casos, com fins classificatórios (VILLAS BOAS, 2012).

Ramires (2008, p.77) apresenta o portfólio na educação como sendo *“uma coleção intencionalmente organizada pelo (s) autor (es) dos trabalhos incluídos, com o objetivo de demonstrar tão claramente o potencial do (s) autor (es) para responder a demandas que requeiram informações sobre determinada produção”*.

A autora destaca, a partir dos estudos de Shores e Grace²⁶, a presença de três tipos diferenciados de portfólio. O primeiro refere-se ao **portfólio particular** composto por uma documentação pessoal da criança contendo informações pessoais da vida dela, como referência aos pais, às situações médicas etc. O segundo chamado de **portfólio de aprendizagem** que trata de atividades que estão sendo desenvolvidas, anotações, diários, rascunhos sempre disponíveis para serem consultados pelas crianças. O último diz respeito ao **portfólio demonstrativo** “*composto por amostras representativas de trabalho que expressam com nitidez avanços significativos ou problemas persistentes*” (RAMIRES, 2008, p.82).

Embora muitos autores não façam distinção entre as modalidades de portfólio, recorri a Ramires (2008), para apresentar a extensão do papel que o portfólio pode exercer, isto é, ele vai muito além de uma reunião de atividades colocadas em uma sequência temporal. Não obstante ele é um procedimento que valida a voz da criança no processo de construção da aprendizagem colocando-a num papel ativo e colaborativo frente às suas aprendizagens.

Villas Boas (2012) esclarece a diferença entre portfólio e arquivo de trabalho. Para ela o segundo refere-se apenas a uma coleção de atividades que não tem como objetivo demonstrar o caminho da aprendizagem percorrido pelos pequenos. O primeiro insere-se numa visão mais sistêmica, cujas crianças participam ativamente da construção dos objetivos e avaliam seu progresso. Tendo como ponto de partida a autoavaliação e a tomada de consciência de suas aprendizagens, por meio da ação reflexiva crítica de si, a criança escolhe o que será incluído em seu portfólio ou não.

Neste sentido, o portfólio é um procedimento de registro e avaliação que trata da compreensão individual da criança sobre o caminho percorrido para a apropriação do conhecimento, “[...] *os alunos declaram sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender. Sua história de vida e experiências são conhecidas e valorizadas*” (VILLAS BOAS, 2012, p.41).

A autonomia da criança na participação da construção do portfólio permite-lhe compreender que as produções lhe pertencem e que cada momento de sua aprendizagem lhe é significativa. A criança percebe que as atividades dispostas no

²⁶SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

portfólio não são respostas dadas a uma necessidade do pai ou professor, mas sim às suas próprias necessidades (VILLAS BOAS, 2013).

Outra discussão que se insere na relação registro e portfólio diz respeito às linguagens incluídas na elaboração do mesmo. Villas Boas (2012) alerta que há uma tendência de incluir no portfólio somente atividades escritas, deixando-se de lado outras linguagens. Sobre este aspecto, vale refletir acerca da Linguagem Movimento. De que maneira a Linguagem Movimento pode ser incluída ao portfólio? Com as crianças pequenas, observa-se uma tendência de inserir no portfólio principalmente desenhos, entretanto, poucas são as iniciativas de inserção do movimento corporal da criança neste tipo de procedimento avaliativo. Assim, é eminente tecer um caminho em que a criança possa demonstrar seu saber através das diferentes linguagens.

Conjugado com os diários, os pareceres e/ou portfólio, a **observação** se constitui elemento fundamental para a construção de tais registros. Aliás, é ela que dá a sustentação para as práticas avaliativas e os registros. Ademais, pode-se afirmar que a ação de observar por si só também é uma atividade avaliativa.

Formando uma tríade: **observação, registro e reflexão** (HOFFMANN, 2009) ela possibilita a *“reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico”* (HOFFMANN, 2009, p.21).

É através da observação que o professor consegue realizar os registros reflexivos, elaborar os pareceres descritos do desenvolvimento da criança, bem como construir os portfólios. Ou seja, a observação é o suporte para qualquer registro e acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Além disso, ela *“permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação de suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores do trabalho”* (VILLAS BOAS, 2012, p.97).

A observação pode ser realizada a partir de uma pauta previamente definida, isto é, o professor planeja os pontos que serão observados e determina um ponto, um conteúdo ou uma criança a ser observada. Ou ser organizada a partir de questões mais amplas, o que Villas Boas (2012) chama de observações incidentais, de situações que vão aparecendo no cotidiano educativo e que se mostrem

significativas. Nesse segundo aspecto, existe um cuidado para que as observações não fiquem na generalização e na superficialidade.

Tendo em vista os aspectos levantados, para que seja possível realizar a avaliação na Educação Infantil a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança é preciso levar em consideração as diversas formas de registrar e acima de tudo, acompanhar a criança tendo como princípio a sensibilidade, a atenção, à criticidade e a reflexão com o intuito de compreender a complexidade e a singularidade do desenvolvimento de cada criança.

No mesmo caminho, alguns documentos normativos e mandatórios, ao longo dos últimos 15 anos, têm corroborado para ampliar o fazer da avaliação na Educação Infantil num sentido de registro e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado infantil.

Escolher revisitar esses documentos pode parecer retórico, entretanto eles tendem a reger práticas avaliativas presente no cotidiano educativo. Ainda que não seja por força de lei ou documental que se mude uma prática instalada, possivelmente eles exercem influência sobre o cotidiano educativo. Deste modo, olhar para alguns deles também possibilita compreender o cenário que se inscreve a avaliação na Educação Infantil.

Prioritariamente trago ao círculo de discussão os documentos que tratam especificamente da avaliação na Educação Infantil.

2.2 Os documentos da educação infantil: orientações para a avaliação

Antes de iniciar o debate que versa sobre os documentos orientadores e mandatórios das práticas avaliativas na Educação Infantil é oportuno apresentar os porquês que me levaram a escolher tais documentos e não outros. E Tardif (2014) nos ajuda a compreender essa ideia.

Segundo Tardif (2014), um saber é sempre social,

[...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministérios da Educação, etc. Em suma, um professor nunca

define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2014, p.12).

Partindo dessa premissa, selecionei para compor essa discussão os documentos nacionais, produzidos pelo MEC, e que versam sobre avaliação na/da Educação Infantil, dado que eles representam no cenário educacional as principais discussões acerca do tema. Além disso, os documentos nacionais são a base para a construção de documentos estaduais e municipais.

Do mesmo modo, escolhi analisar os documentos produzidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba visto que os relatos de experiência, material documental que compõe esta pesquisa, referem-se a experiências desenvolvidas nessa rede de ensino.

2.2.1 Documentos produzidos pelo MEC

No âmbito nacional, além dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009c) é salutar destacar ainda outros três documentos legais que orientam a avaliação na Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a/b/c), o Parecer CBE/CNE nº20/2009 (BRASIL, 2009a) e a Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009b) que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o documento intitulado Educação infantil: Subsídio para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012).

O RCNEI foi um dos primeiros documentos publicados pós LDB (BRASIL, 1996) e está organizado em três volumes: a) Introdução (BRASIL, 1998a), b) Formação pessoal e Social (BRASIL, 1998c), c) Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998b).

O volume introdutório traz uma série de reflexões sobre a creche e pré-escola no Brasil. Além disso, situa e fundamenta a concepção de criança, de educação e de instituição que norteia o documento (BRASIL, 1998a).

No capítulo **Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998a) observa-se a sistematização de algumas orientações didáticas sobre observação, registro e avaliação formativa.

Embora o documento trate da avaliação formativa não apresenta os pressupostos teóricos que a sustenta. Traz em seu bojo a observação e o registro como elementos fundamentais para apoiar a prática pedagógica do professor. Além disso, reitera que toda avaliação a qual descaracterize o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, como por exemplo, notas, reprovações, carinhas com desenhos de caras tristes, entre outros, devem ser refutadas.

No RCNEI, a função da avaliação é *“acompanhar, orientar, regular e redirecionar”* (BRASIL, 1998a, p.59) o processo educativo como um todo, ressaltando a participação efetiva da criança neste processo.

Nele também se faz uma breve menção à avaliação de contexto como um *“excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática”* (BRASIL, 1998a, p.60).

Os volumes Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998c) e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998b), tratam especificamente dos âmbitos de experiência. Esses por sua vez são organizados por eixos de trabalho, os quais são: Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Assim, o documento apresenta para cada eixo uma proposta de observação, registro e avaliação formativa.

As DCNEI configuram-se como um documento mandatário que propõe uma série de diretrizes que fundamentam a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Sendo ele um documento elementar para o atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, é indispensável olhá-lo na sua totalidade para, posteriormente, analisar o conjunto de proposições quanto à avaliação na Educação Infantil.

O Parecer CNE/CBE nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) apresenta uma breve contextualização histórica acerca das concepções que fundamentaram as instituições de Educação Infantil. No corpus deste texto aponta as contribuições que a LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) tiveram na legitimação e garantia de educação para crianças de 0 a 5 anos. Além disso,

remete-se à DCNEI de 1998 e os avanços trazidos por ela no que versa os princípios e orientações para os sistemas de ensino. Entretanto, argumenta que outros avanços ainda são necessários.

Partindo desse cenário histórico, arrola acerca da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil: a) garantia pelo Estado de oferta de acesso à Educação Infantil; b) equidade de oportunidades entre homens e mulheres, possibilitando, sobretudo, às mulheres atividade laborativa; c) espaço privilegiado de interações, de construção de saberes e identidade, de viver a infância; d) *“oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais”* (BRASIL, 2009a, p.6).

O currículo é outro elemento teórico-metodológico discutido na referida publicação. Sendo este, apresentado como práticas educacionais organizadas em torno dos conhecimentos e das relações sociais que se estabelecem entre os diversos sujeitos das instituições. Também aponta que esse conjunto de práticas, construídas pelas relações sociais, deve articular experiências e saberes das crianças tendo em vista todas as dimensões do seu desenvolvimento: *“expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural”* (BRASIL, 2009a, p.6).

A criança é concebida no Parecer CBE/CNE nº20/2009 (BRASIL, 2009a) como um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações entre criança-criança e criança-adulto, nas relações, nas práticas e experiências do cotidiano.

Desta forma, o adulto mediador do conhecimento e a proposta pedagógica elaborada para a Educação Infantil tem o compromisso de orientar-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos, valorizando o contato dos pequenos com o mundo através da sensibilidade e criatividade, educando esses sujeitos para o exercício da cidadania e a crítica, bem como valorizando a autonomia dessas crianças.

À luz destas questões, o documento lança mão dos seguintes objetivos para a organização curricular da Educação Infantil:

[...] promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma dela o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à

brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, p.9).

As **interações** e **brincadeiras** aparecem como eixo norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No que diz respeito à avaliação, sinaliza pontos fundamentais para os processos avaliativos do **trabalho pedagógico** e das **conquistas das crianças**. Desta forma, apresenta uma concepção de avaliação num sentido formativo, que promova a reflexão dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica e que os dados levantados pela avaliação sejam sempre revertidos para a aprendizagem.

Além disso, pontua que nas práticas avaliativas, deve-se levar em conta todo o contexto em que a aprendizagem ocorreu. Desta forma o professor terá elementos que o façam compreender a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Partindo dessas considerações reitera que avaliações pautadas em provinhas são incongruentes quando se pensa num formato de Educação Infantil baseada na concepção de criança como sujeitos históricos e de direitos, que produz cultura e age no mundo e sobre o mundo. Também deflagra uma crítica, assim como o RCNEI a qualquer mecanismo de retenção das crianças na Educação Infantil.

Na Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009b) ainda é possível encontrar a seguinte orientação sobre a avaliação:

*A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p.22)*

O documento **Educação Infantil: Subsídio para construção de uma sistemática de avaliação** (BRASIL, 2012), também traz contribuições para a construção da avaliação na Educação Infantil.

Ele foi produzido por um grupo de trabalho (GT) fomentado pelo MEC que teve como atribuição *“propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil”* (BRASIL, 2012, p.3).

Esse grupo de trabalho nasce da necessidade de discutir a inclusão da Educação Infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica indo também ao encontro da meta 1, estratégia 1.6²⁷ estabelecidas no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014).

O documento argumenta que de forma geral as ações avaliativas em larga escala adotadas nos últimos anos na educação brasileira tem *“como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas”* (BRASIL, 2012, p.5). Entretanto, o que se vislumbra para a Educação Infantil deve apresentar coerência com a própria finalidade desta etapa educativa (BRASIL, 2012).

[...] a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. Recomendou ainda que, não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem” (grifo dos autores), atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (novembro de 2011)²⁸ (BRASIL, 2012, p.10).

Nele salienta-se também uma crítica à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que no ano de 2011, apresentou ao cenário nacional um instrumento de avaliação em larga escala, o Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3)²⁹, que nos remete muito aos modelos utilizados em outras etapas educativas e

²⁷ Meta 1.6 – “implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

²⁸ Nota técnica elaborada pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC).

²⁹ O referido instrumento foi aplicado em creches e pré-escolas do município do Rio de Janeiro, no ano de 2010.

que corroboram para o **ranqueamento** e classificação dos sujeitos, das suas aprendizagens e das instituições educativas.

O principal objetivo do ASQ-3 é investigar o desenvolvimento infantil, com a finalidade de identificar os possíveis problemas ou distúrbios no desenvolvimento das crianças pequenas.

Assim, o instrumento propõe-se a avaliar cinco domínios da criança: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/ social. As escalas de classificação se organizam em três categorias de análise: a) necessita uma avaliação em profundidade, b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados e c) está se desenvolvendo conforme esperado. Neste caso, verifica-se que tal proposta vem na contramão do que se tem discutido enquanto concepção de desenvolvimento infantil, infância e educação para a infância. O instrumento pautando-se em modelos padronizados de comportamentos, não olhando a criança na sua singularidade, tão pouco na singularidade do contexto no qual está inserida.

Ainda sobre este ponto vale rememorar a discussão que nos apresenta Villas Boas (2011) quanto à implementação de testes standardizados nos contextos educativos. A autora afirma que alguns estudos têm demonstrado que professores tendem a imitar os testes padronizados em seus procedimentos avaliativos em sala de aula. Desta forma, não cabe à modalidade de avaliação proposta pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República para a Educação Infantil.

Assim, o documento produzido pelo grupo de trabalho, reitera as iniciativas do Ministério da Educação *“que pautam a noção de qualidade para esta etapa da Educação Básica acolhendo uma abordagem avaliativa que toma como referência as condições de oferta da Educação Infantil”* (BRASIL, 2012, p.7).

O documento ainda situa a avaliação como ação necessária na elaboração de políticas e programas e que a mesma deve *“induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas”* (BRASIL, 2012, p.11).

Ao discutir a dimensão da avaliação educacional destaca os diferentes níveis da avaliação: avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento, avaliação institucional e avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil.

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento refere-se àquela que ocorre no interior das instituições educativas, visando à regulação da aprendizagem através da mediação do professor.

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica (BRASIL, 2012, p.13)

No que diz respeito à avaliação institucional alude sobre os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c), compreendendo a dimensão da avaliação institucional como *“análise da instituição educativa como um todo”* (BRASIL, 2012, p.15), pressupondo, a partir dela, a melhoria dos serviços prestados.

Portanto, a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância (BRASIL, 2012, p.16).

A avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil insere-se no bojo do acompanhamento e avaliação da execução e efeitos de programas e iniciativas que garantam às crianças uma educação de qualidade.

O documento ainda faz outras inferências quanto as diretrizes a serem tomadas na construção de uma sistemática de avaliação e sua metodologia. Ressalta que a referência para a construção desta sistemática deve partir dos diversos documentos já elaborados pelo próprio Ministério da Educação.

Também considera três pontos que devem ser objetos da avaliação institucional: **acesso** *“referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à educação infantil”* (Brasil, 2012, p.23); **insumos** que diz respeito ao orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, alimentação, etc.; e **processo**

que está no âmbito da gestão, do currículo e das relações/interações que se inserem no cotidiano educativo. Por fim, o documento finaliza sinalizando indicações que visam a operacionalização da sistemática de avaliação.

Esses documentos sintetizam as orientações nacionais para a avaliação na/da Educação Infantil. Cabe-nos agora buscar elementos teórico-metodológico nos documentos municipais da SME da Prefeitura de Curitiba.

2.2.2 Documentos produzidos pela SME da Prefeitura de Curitiba

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem, ao longo dos últimos 10 anos, produzido alguns documentos que desvelam proposições acerca da avaliação na Educação Infantil. Destaca-se:

1. Diretrizes Municipais para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006);
2. Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b).

As **Diretrizes Municipais para a Educação Municipal de Curitiba** (CURITIBA, 2006) estão organizadas em quatro volumes, sendo que o segundo volume refere-se especificamente à Educação Infantil. Nele, dentre os diversos temas que permeiam a prática educativa com crianças pequenas, insere-se a discussão do planejamento e dentro deste a avaliação.

Quanto ao planejamento, o documento ressalta que o profissional deve elaborá-lo propondo a ampliação das experiências e oportunidades de aprendizagem para a criança. Para tanto desafia o profissional a planejar olhando a singularidade de cada criança, sua identidade e interesses.

No que se refere à avaliação, o documento apresenta uma concepção formativa, centrada na criança. Além disso, afirma que o principal objetivo da avaliação é gerar dados que possam subsidiar o profissional na reorientação de sua própria prática.

Assim, o documento ressalta que a avaliação “*focaliza as necessidades e experiências infantis, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento, bem como os aspectos referentes ao seu universo cultural*” (CURITIBA, 2006 p.37).

As Diretrizes Municipais para a Educação Municipal de Curitiba também pontuam questões que versam sobre a postura do profissional da Educação Infantil frente às práticas avaliativas, chamando-os a adotar um posicionamento mais sensível, menos classificatório e comportamentalista.

Tendo como objetivo mobilizar os profissionais para uma prática avaliativa mediadora afirma:

É preciso pensar a organização de instrumentos que possibilitem acompanhar o tempo da criança em ser e em se desenvolver na instituição, revelando a sua trajetória, as curiosidades manifestadas, os avanços progressivamente alcançados, a sua relação com outras crianças e adultos, o que não irá se encerrar no julgamento das ações, mas no que se observou, analisou, refletiu e apontou sobre o caminho percorrido, sendo este também ponto de reorganização da prática educativa (CURITIBA, 2006, p. 38).

O documento sugere ao final, uma série de procedimentos que podem conduzir o profissional a uma prática avaliativa formativa como: o registro em áudio e vídeo, diário, relatórios, fotos, materiais produzidos pelas próprias crianças e a observação.

O Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: planejamento e avaliação: orientações básica para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b), também traz proposições acerca da avaliação.

Tal documento apresenta um caráter prescritivo, trazendo como eixo norteador o conceito de prática educativa. Além disso, como trata da avaliação e do planejamento apresenta inicialmente os níveis de planejamento que coexistem no interior de uma prática educativa, a saber: a) plano de ação, que se configura no âmbito institucional, b) a proposta pedagógica, c) o planejamento anual, d) o planejamento diário, e) o roteiro semanal de planejamento, f) planejamento do pedagogo e g) plano de formação do pedagogo e depois discorre sobre a avaliação.

Ao tratar da avaliação o documento reitera as concepções outrora construídas nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba

(CURITIBA, 2006), travando também a discussão sobre as práticas avaliativas a partir de 4 pontos:

- Avaliação enquanto reflexão sobre o trabalho educativo;
- A necessidade de construir os processos avaliativos a partir das experiências vividas;
- Valorização do singular e do plural;
- Avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para concretizar sua proposta de avaliação destaca algumas decisões que o professor e a instituição educativa deverão tomar para efetivar suas práticas avaliativas: o quê avaliar, como avaliar, quando avaliar e o que fazer com os resultados desta avaliação. Assim, aposta em alguns instrumentos que possam conduzir o trabalho pedagógico tendo como fim a reversão de todos os dados levantados para a *“aprendizagem e o desenvolvimento da criança”* (CURITIBA, 2010b, p.25).

Quanto aos procedimentos destaca o portfólio discorrendo sobre os diferentes modelos adotados pela SME: portfólio do pedagogo, portfólio do educador/professor e portfólio da criança. Ao tratar destes, o documento não apresenta, por exemplo, a participação da criança na construção deste, pelo contrário, afirma que o *“portfólio da criança, é [...] montado pelo educador e/ou professor [...]”* (CURITIBA, 2010b, p.27). Cabe ressaltar que, segundo Villas Boas (2012), a participação da criança na construção do portfólio é um dos critérios que tornam o processo formativo.

Ademais dá os seguintes encaminhamentos quantos aos diferentes portfólios:

- O portfólio da pedagoga deverá permanecer na instituição, para refinar a formação no ano seguinte ou para subsidiar o trabalho da “próxima” pedagoga.
- O portfólio do educador/professor é um importante instrumento que acompanhará a turma nos anos seguintes.
- O portfólio de aprendizagem da criança deverá acompanhar a criança desde sua entrada na instituição até sua saída: Ao mudar de instituição dentro da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o responsável pela criança levará seu portfólio para conhecimento da equipe pedagógica da nova instituição. (CURITIBA, 2010b, p.28)

Ainda no portfólio dos profissionais e das crianças sugerem-se alguns critérios para a organização dos mesmos, conforme nos mostra as figuras a seguir:

CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS DOS PROFISSIONAIS (educadores/professores e pedagogos)
Folha de rosto contendo nome da instituição, nome completo, ano.
Todas as atividades datadas.
Diversidade de propostas de trabalho.
Objetivos claros e objetivos das propostas.
Registro de como foram elaboradas as propostas de trabalho.
Observações relativas ao desenvolvimento das propostas.
Propostas apresentadas adequadamente.
Periodicidade - propostas dos anos anteriores.
O portfólio contempla momentos significativos do desenvolvimento das propostas.
Diversidade de tipos de registro (fotos, anotações, planejamentos, etc.)

FIGURA 1 - Critérios para organização de portfólios dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba
 FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b, p. 27)

A Figura 1 alude sobre os critérios para a organização dos portfólios dos professores, já a Figura 2 apresenta os critérios estabelecidos pela SME de Curitiba para a organização dos portfólios das crianças.

CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
Folha de rosto com nome da instituição, nome completo da criança, data de nascimento, turma, educador/professor e ano.	
Todas as atividades datadas.	
Todas as áreas de formação humana representadas.	
Registro de como foi realizada a atividade pela criança (com ajuda, sozinha, em dupla, etc.).	
A consigna da atividade clara e objetiva.	
Observações do educador/professor relativas ao desenvolvimento da atividade.	
Atividades propostas apresentadas adequadamente (forma, espaçamento, tipo de letra, etc.).	
Atividades que revelam o percurso da criança.	
Periodicidade – o portfólio contém algumas atividades dos anos anteriores.	
O portfólio contempla momentos significativos do desenvolvimento da criança.	
Há uma diversidade de tipos de registro (fotos, anotações, planejamentos, registros de fala das crianças, etc.).	

FIGURA 2 - Critérios para organização dos portfólios de aprendizagem das crianças da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b, p.28)

O documento também aponta a pauta de observação como outro instrumento interessante para a construção das práticas avaliativas na Educação Infantil, sugerindo que ela pode ser ampla ou específica, conforme a Figura 3.

Exemplo de pauta de observação

CANTO DA MASSINHA												
Turma: Maternal III				Professora: XXX				Período: 1.º trimestre				
CRITÉRIOS	Conhecimento do material			Modela formas simples ou parte p/ mais complexas			Apresenta autonomia para modelar			Demonstra interesse na realização da atividade		
CRIANÇAS	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr
XXX												
YYY												
ZZZ												
AAA												
WWW												

FIGURA 3 - Modelo de pauta de observação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b, p.29)

Observa-se na Figura 3 que, embora seja apenas um exemplo de pauta de observação, essa forma de construção de pauta pode transformar a avaliação numa ação cristalizada e limitante, induzindo o professor a olhar somente o que está na pauta.

O exemplo disso é quando o documento ressalta que as pautas de observação *“**precisam** (grifo meu) ser elaboradas a partir de seleção de critérios claros e o seu preenchimento (pelo educador/professor) **deve ser** (grifo meu) objetivo: utilizando frases curtas ou assinalando sim ou não”* (CURITIBA, 2010b, p.29). Neste caso vale destacar a utilização das palavras grifadas que convocam um modo imperativo de inserção da pauta de observação nas práticas avaliativas dos professores. Além disso, ao afirmar que o professor deve assinalar **sim** ou **não** nos critérios reduz o papel da avaliação a meras constatações.

Por fim, encerra-se o documento aludindo sobre o parecer descritivo ou relatório de avaliação, entendido como **registro – síntese** da construção do conhecimento da criança, elaborado a partir dos dados gerados pelos diferentes

procedimentos avaliativos. Sugere sua organização de modo semestral, sendo este socializado com os pais e documentado na instituição. Da mesma forma evidencia alguns cuidados que os profissionais devem ter ao elaborá-lo como a focalização na aprendizagem e não no comportamento, análise do desenvolvimento e não somente das dificuldades, e que sejam abordadas questões que estejam no cerce cognitivo, socioafetivo e de suas relações (CURITIBA, 2010b).

As considerações levantadas até o momento nos ajudam a visualizar em que ponto se encontra a discussão da avaliação na Educação Infantil. Deste modo cabe perguntar: e o movimento corporal infantil neste cenário?

2.3 O movimento da criança na Educação Infantil: desafios de avaliação?

Refletir acerca das práticas avaliativas do movimento na Educação Infantil se coloca como um desafio, visto que as produções desta natureza ainda são poucas.

Desta forma, um dos caminhos possíveis para a construção deste diálogo encontra-se na análise de propostas curriculares para a prática pedagógica do movimento na Educação Infantil que concebam o movimento enquanto forma de linguagem.

Foi nesta trajetória que me deparei com algumas publicações que possibilitaram a composição do cenário da avaliação em sua interface com o movimento corporal infantil.

Ao fazer o levantamento dessas propostas curriculares que concebem o movimento corporal infantil como forma de linguagem da criança identifiquei que essa discussão aparece tanto em propostas de Educação Física na Educação Infantil, bem como sob o mote movimento³⁰.

³⁰ Segundo Garanhani (2008) *“Ao buscar proposições pedagógicas com base no modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano, penso que a expressão Educação Física delimita, ou melhor, limita o fazer pedagógico em torno do movimento do corpo infantil, dando ênfase apenas a uma educação do físico e não a uma educação que envolve, também, a compreensão e o domínio pela criança das manifestações e práticas corporais culturalmente construídas pelo seu meio social. Portanto, a opção pelo termo movimento, o qual deverá ser compreendido no âmbito da Educação Infantil, tanto como um meio para o seu desenvolvimento físico-motor, como para a compreensão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que se encontra.”* (GARANHANI, 2008, p.133-134).

Do mesmo modo, observei que a avaliação, em sua maioria, é um dos elementos que integram as propostas curriculares analisadas, o que possibilitou construir uma cartografia de como ela tem sido concebida por autores que discutem o movimento como forma de linguagem e em documentos orientadores propostos pelo MEC e pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Tecidas essas considerações, inicio a análise pelo RCNEI (1998b). A escolha de analisar os contributos de tal documento dá-se em virtude de sua ampla disseminação, bem como por ser um dos poucos documentos nacionais que tratam da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil.

Embora existam diversas limitações e severas críticas quanto a sua elaboração (JUNQUEIRA FILHO, s/d; CERISARA, 2002), sob o ponto de vista do movimento corporal infantil o documento apresenta avanços significativos frente às concepções que até então estavam pautadas as práticas pedagógicas com o movimento na Educação Infantil, sendo: psicomotricidade, recreação e desenvolvimento/aprendizagem motora (GARANHANI, 2008).

A primeira pergunta que cabe fazer no diálogo com este documento é: o que o RCNEI apresenta enquanto concepção de movimento do corpo infantil? O discurso assumido pelo RCNEI é que o movimento se constitui como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Concebe-se desta forma, que o movimento está presente desde o nascimento, ousou dizer até antes dele, uma vez que dentro da barriga da mãe os bebês já realizam alguns movimentos. Ao passo que a criança vai se desenvolvendo ela adquiri controle sobre o seu corpo e as experiências vivenciadas de movimento vão ganhando novos significados. Neste sentido, o RCNEI sinaliza que *“ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais”* (BRASIL, 1998b, p.15).

Muito mais do que simples deslocamentos no espaço o movimento é considerado uma linguagem que possibilita e ao mesmo tempo é resultado das interações sociais e das relações do homem com o meio.

Deste modo, as diferentes formas de movimentar são *“incorporados aos comportamentos dos homens, constituindo assim numa cultura corporal”* (BRASIL, 1998b, p.15).

Baseado nessas considerações o RCNEI sistematiza o movimento em duas funções: expressiva e instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. A **expressiva** é considerada como a dimensão subjetiva do movimento. Ou seja, “as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998b, p.30). Assim, o documento alude que no primeiro ano de vida do bebê predomina essa dimensão. Ao tratar da função **instrumental** reporta-se à dimensão objetiva do movimento, isto é, a capacidade de coordenação motora e equilíbrio, a conquistas dos gestos, a estabilidade dos movimentos e da postura corporal.

Essas duas funções dão suporte para a forma de organização dos conteúdos que devem priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento.

Ao considerar o movimento como forma de linguagem o documento representa um expressivo avanço no sentido dado ao movimento corporal infantil na escola da criança pequena. Entretanto, fragiliza a concepção ao separar as funções em expressivas e instrumentais.

Tal fragmentação pode ser entendida como um equívoco, uma vez que o movimento no documento é entendido como forma de linguagem. Sendo ele uma forma de expressão e comunicação com o mundo, toda instrumentalização terá em um fim último um significado. Ao separar expressão do caráter instrumental a ideia que prevalece é o movimento pelo movimento, deslocamentos no espaço sem que haja relação entre o sentido e significado do mesmo. Andrade Filho (2013) destaca que a racionalização de um ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, a significação não acontece anteriormente ao ato, há o movimento e no percurso ele adquire significado. Tão logo não é possível separar a expressividade do seu caráter instrumental, nem na forma de trabalho tampouco no conteúdo, os dois constituem-se numa simbiose, possibilidade concreta de manifestação da linguagem.

Ainda, o RCNEI (BRASIL, 1998b) considera o corpo como apoio para a interação, dando a ele e ao movimento um sentido somente instrumental. Todavia o corpo em movimento não apenas é suporte para a interação, mas é a própria forma da criança interagir com o outro e com o mundo.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) comumente apresenta alguns objetivos nos quais as práticas educativas podem ser organizadas. Eles estão estruturados de 0 a 3

anos e de 4 a 6 anos. O que se observa, neste caso, são propósitos fundados prioritariamente nas capacidades e habilidades motoras. Para elucidar, apresento dois objetivos de aprendizagem para crianças de 4 a 6 anos que constam no documento.

*Explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente as potencialidades de seu corpo.
Utilizar movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos (BRASIL, 1998b, p.27).*

No trato da avaliação o documento também apresenta algumas indicações. A começar pelo título deste tópico na publicação **Observação, registro e avaliação formativa**, já se indica o caminho trilhado no RCNEI (BRASIL, 1998b).

Em atenção à concepção cunhada aventa a seguinte ideia acerca da avaliação:

Para que se tenha condições reais de avaliar se uma criança está ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido: ele é suficientemente desafiador? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação? (BRASIL, 1998b, p.40)

Nesta citação, o documento apresenta o conceito de motricidade saudável, entretanto não o explica. Sendo este, um documento para professores de diferentes formações, seria necessário trazer à tona o que é motricidade saudável. Afinal, o documento trata de avaliar o desenvolvimento desta motricidade.

Ademais, quando se fala em saudável vem à mente o desenvolvimento no plano biológico, entretanto é preciso estar claro que o movimento se constitui na relação biológico-social.

Ainda neste ponto o documento expressa uma preocupação com a avaliação do contexto da prática pedagógica. “Faz-se necessário **refletir sobre o ambiente da instituição** (grifo meu) e o trabalho ali desenvolvido” (BRASIL, 1998b, p.40). Esta ideia vem ao encontro com a discussão sobre avaliação de contexto proposto por Bondioli e Savio (2013, p.15):

A avaliação do contexto permite problematizar a avaliação da aprendizagem, ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em relação à qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos).

Portanto, para as autoras não é possível pensar em avaliação da aprendizagem sem pensar no contexto que produz ou não essa aprendizagem. Afinal, só haverá aprendizagem e desenvolvimento se houver um contexto favorável a isso.

Nesse mesmo caminho Paz (2005, p.28) afirma que:

Quando identificamos essa íntima relação entre o resultado do trabalho docente e as condições do contexto, destaca-se logo a ideia de que é necessário pelo menos chamar a atenção para o fato de que a discussão sobre avaliação não pode deixar de referir-se às questões da avaliação dos serviços educacionais ofertados à população, pois aí é que se colocam as condições para um trabalho se realizar ou não.

Com efeito, ao propor a reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança é necessário submeter ao crivo crítico o contexto em que se deu ou não essa aprendizagem.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) também discorre sobre a avaliação como forma de repensar a prática pedagógica, e convida os profissionais ao olhar atento e observador de maneira que o corpo e o movimento sejam valorizados no decorrer da prática. Propõe que *“devem ser documentados os aspectos referentes a expressividade do movimento e sua dimensão instrumental”* (BRASIL, 1998b, p.40).

O documento finaliza a questão da avaliação do movimento afirmando a necessidade de valorizar todo e qualquer esforço da criança, sempre utilizando como referência sua própria evolução e não de maneira comparativa.

Uma questão que cabe ressaltar, sobre a forma de como se organiza o documento, refere-se à sua linearidade. Segundo Freitas et. al. (2012, p.14):

[...] um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem (FREITAS, et. al., 2012, p.14).

Posto isso, o que se observa no arranjo do RCNEI (BRASIL, 1998b) é a estruturação da proposta pedagógica, composta por uma sucessão de etapas que inicia com a concepção de movimento, seguido pelos objetivos, passando pelos

conteúdos e algumas práticas educativas finalizando com a avaliação relegada ao fim do processo.

Em decorrência disto, Freitas et. al. (2012) problematizam que sem propor a avaliação dialogando com outros componentes do ato pedagógico ela sempre estará inclinada a acontecer no final do processo e de forma isolada.

Outra proposta curricular para a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil foi construída por Silva (2005). Em seu artigo **A educação física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino**, o autor sistematiza uma proposta de Educação Física para o currículo da Educação Infantil do município de Olinda (PE).

Os pressupostos teóricos que fundamentam a organização do trabalho tem um enfoque sócio-histórico, sendo a cultura corporal a perspectiva adotada no âmbito da Educação Física.

O autor apresenta uma proposta que se estrutura em quatro grandes temas da cultura corporal: jogos e brincadeiras populares, dança, capoeira e ginástica. Silva (2005) ainda justifica que o tema mais aprofundado foi, por escolha, os jogos e as brincadeiras populares.

Essa opção foi feita por considerar-se a abrangência dos temas, por serem um conhecimento relevante a ser ensinado, por caracterizarem fortemente a criança nessa fase de seu processo de escolarização e por serem um fator de desenvolvimento e aprendizagem amplamente estudados na perspectiva teórica aqui privilegiada. Com isso, defende-se que os princípios gerais deles depreendidos podem e devem servir como orientadores para a ação pedagógica com os demais temas indicados (SILVA, 2005, p.134).

A partir desta consideração, compreende-se que o autor apresenta os jogos e brincadeiras sob três primas: enquanto saber a ser ensinado, enquanto elemento fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil e como princípio pedagógico.

Neste itinerário Silva (2005) aponta os jogos e as brincadeiras enquanto produção sociocultural utilizada pelas crianças como forma de ser e estar no mundo. Eles são experienciados pelo corpo e repletos de intencionalidade, portanto, possuindo um sentido e significado social.

Tendo a brincadeira um sentido e significado, o autor recorre ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky e a Leontiev com suas

considerações e concepções acerca do jogo e brincadeira no desenvolvimento infantil. Além disso, reitera a importância que o professor tem no processo de mediação, uma vez que o conhecimento é construído num contexto sociocultural e cabe ao docente saber o momento de intervir bem como compreender de que maneira se estrutura o conhecimento para a criança.

Ao tratar dos jogos e brincadeiras como conteúdo propõe que sejam analisados e avaliados alguns elementos, a saber:

- 1) *como a criança atua em relação aos outros e aos objetos;*
- 2) *como elabora estratégias de ação;*
- 3) *como assimila e compreende os papéis e as funções sociais representadas simbolicamente;*
- 4) *como organiza e orienta suas ações corporais;*
- 5) *como compreende as regras que regem sua ação e como e por quê elas são construídas;*
- 6) *quais os motivos que a levaram a agir de uma maneira e não de outra* (SILVA, 2005, p.131).

Ao indicar os objetivos a serem atingidos, os propõe para o professor, isto é, a proposta é elaborada para a ação dos docentes. Proposições como *“favorecer à criança uma vivência intencional [...]”, “reconhecer os conhecimentos já construídos pelo aluno [...]”, “propiciar diferentes situações didáticas [...]”* (SILVA, 2005, p.135) são claramente condutas esperadas do professor, assim, observa-se que a proposta não aponta, dentro do próprio princípio do desenvolvimento sinalizada pelo o autor, as intenções de aprendizagem.

Hadji (2001) compreende que a avaliação só é formativa se ela informar ao professor acerca do impacto de seu trabalho pedagógico. E à criança *“que não somente saberá por onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades”* (HADJI, 2001, p.20) para além, será capaz de compreender sua aprendizagem e desenvolvimento. Todavia para que a avaliação assuma o papel informativo o autor afirma que ela deve ser capaz de responder perguntas sobre o objeto a ser avaliado. Desse modo, para que se tenham condições de definir quais perguntas que serão respondidas o autor sugere que elas emirjam dos objetivos de aprendizagem.

Segundo o autor:

Especificar as questões de avaliação leva então a expressar ou a traduzir conteúdos em termos de objetivos de ensino: os saberes declarativos ou (melhor) procedurais, cuja aquisição se quer apreciar, correspondem à mesma quantidade de objetivos precisos. Sem querer voltar à questão, hoje

um tanto obsoleta, da vantagem e dos limites de uma “pedagogia por objetivo” (PPO), é preciso ver que essa entrada pelos objetivos tem o grande mérito de forçar o professor a se colocar, precisamente, em uma perspectiva pedagógica; ou seja, a interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, e que será então verdadeiramente objeto de ensino e, posteriormente, de avaliação. Em outras palavras: atribuir todo seu lugar a essa primeira etapa do processo de construção do dispositivo pode e deve ter como consequências benéficas não somente para a tarefa de avaliar, mas também para a de ensinar (HADJI, 2001, p.79-80).

Seguindo nesse mesmo caminho, Freitas et. al. (2012) afirma que são os objetivos e avaliação que orientam todo o processo de ensino, são a engrenagem, o aparato que move e sustenta toda a ação pedagógica, ou seja, são fundamentais na construção das práticas educativas.

Já Silva (2014) lembra do caso das High Scope no qual o ensino não é proposto por objetivos, entretanto eles estabelecem experiências – chave que são catalisados por instrumentos avaliativos. Mesmo nessa situação pode-se afirmar que um ponto de referência é necessário para os processos avaliativos e reorganização da prática pedagógica.

O que se observa na proposta elaborada por Silva (2005) é justamente a ausência de tais objetivos, podendo indicar ao professor uma falsa ideia de que eles são desnecessários. Ainda cabe ressaltar que quando falo de objetivos de aprendizagem não me refiro a uma concepção cristalizada, pautado num modelo ideal de criança, mas a um objetivo que oriente e que dê significado à prática, que seja flexível valorizando a individualidade de cada espaço educativo, bem como a singularidade de cada sujeito da aprendizagem. Tampouco trato de uma avaliação baseada somente nos objetivos, mas considero que construir uma meta é fundamental para calcar as práticas avaliativas.

Ao tratar especificamente da avaliação o autor sustenta sua argumentação a partir da LDB (BRASIL, 1996), artigo 31, e no princípio da ação-reflexão-ação defendida por Hoffmann (2007a). Neste caminho o autor pondera que nas práticas avaliativas é importante levar em consideração dois aspectos a serem analisados e interpretados: o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento potencial.

Hoffmann (2008), no mesmo caminho de Silva (2005), avulta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e dá ênfase na importância do nível de desenvolvimento real (o que a criança já sabe, já conhece) e potencial (conhecimentos que serão construídos, que se realizam com a ajuda do outro).

Contudo a autora alude que o ponto de partida para ação pedagógica não deve ser tão somente o que o aluno já sabe, mas se deve levar em consideração principalmente suas potencialidades. Isto é, os conhecimentos que estão em potencialidade, porque é nessa zona que o professor pode agir/ mediar e é nela que o docente goza de possibilidades de lançar novos desafios e provocar a criança a outras conquistas.

Avançando em sua proposta Silva (2005) avança alguns indicativos para a construção do processo avaliativo da Educação Física na Educação Infantil. Dentre os indicadores a serem considerados aponta: a) a concepção de criança a ser formada, b) os pressupostos curriculares, c) e os princípios metodológicos no processo avaliativo.

No que tange a **concepção de criança a ser formada** apresenta a concepção de criança de direitos, autônoma e capaz de participar no mundo sócio-histórico e que por meio da sua ação neste mundo desenvolve-se e aprende.

Quanto aos **pressupostos curriculares** o autor assinala algumas orientações ao professor no seu fazer pedagógico e concomitantemente na prática avaliativa. Assim, Silva (2005) aponta enquanto pressupostos:

Ser ordenador da reflexão pedagógica da criança, de forma dosada e sequenciada.
Ser constituído pela seleção e sistematização de atividades adequadas às possibilidades sociocognoscitivas das crianças.
Ser articulador dos conhecimentos da cultura corporal com as demais áreas do currículo.
Ser objeto de valorização do conhecimento da criança, fundada em seu rico acervo lúdico.
Ter o diálogo e a interação como princípio das relações construídas na aula.
Ser ordenador da reflexão pedagógica da criança em contextos significativos, sistematizando a construção de sentidos e o reconhecimento de seus significados (SILVA, 2005, p.140).

Por fim, o autor remonta alguns **princípios metodológicos no processo avaliativo** que deem suporte para a ação educativa do docente. Por consequência sinaliza que o processo avaliativo deve ser norteado por anotações frequentes acerca dos limites e avanços das crianças, análise e interpretação das interações que os pequenos estabelecem com os diferentes sujeitos, diálogo sistemático entre todos os atores envolvidos no processo educativo e registro sistemático das aproximações e afastamento das crianças das finalidades pedagógicas da área.

Neira (2008) em sua obra **Educação física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática** também trava uma discussão em busca de reflexões para uma proposta curricular com o movimento corporal na Educação Infantil.

O autor tem como pressuposto que as práticas corporais são formas de expressão, mediadoras do diálogo com o mundo. Desta forma ela é um artefato cultural que *“comunica valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados”* (NEIRA, 2008, p.75).

Pautado nos estudos culturais Neira (2008) apresenta uma proposta pedagógica para o movimento na Educação Infantil que tem seus pressupostos construídos na Pedagogia da cultura corporal que se coloca, por sua vez, como uma Educação Física crítica com o objetivo de formar sujeitos hábeis às transformações sociais, capazes de interferir na sua realidade.

Neira (2008) considera o corpo em movimento uma forma linguagem que ele chama de linguagem corporal. Segundo o autor para que o sujeito possa intervir na realidade ele precisa ler e interpretá-la, isto se dará por meio da linguagem corporal. Essa linguagem sofrerá também outras formas de interpretações de modo que será recriada, reinterpretada, ganhando novos significados.

A partir desses pressupostos Neira (2008) propõe que a Educação Física na Educação Infantil deva *“garantir o acesso ao patrimônio da cultura corporal”* (NEIRA, 2008, p.85), o mergulho neste conhecimento será mediado pela tematização, ou seja, análise e compreensão de vetores que influenciaram a constituição de determinada manifestação cultural.

No que diz respeito à avaliação não é possível identificar alusões específicas sobre o assunto, embora trate de elementos para a construção de um currículo da Educação Física na Educação Infantil. Entretanto no decorrer do texto o autor menciona alguns elementos que podemos considerar necessários na construção dos processos avaliativos.

Ao considerar o movimento humano (gesto) produto de uma cultura, originário de um determinado grupo social, o autor tece críticas às concepções que padronizam os movimentos humanos. Segundo Neira (2008) sendo o gesto representações de signos sociais, expressão, *“são incoerentes qualquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões visando alcançar níveis elevados de*

desenvolvimento motor” (NEIRA, 2008, p.79). Sendo assim, Neira (2008) enfatiza que não haverá movimentos certos ou errados, mas movimentos oriundos de diferentes contextos.

Tratar do certo e errado no âmbito da avaliação é fundamental, uma vez que o errar e o acertar rege muitas vezes as práticas avaliativas no cotidiano educativo. Segundo Luckesi (2008) o erro só existe na escola porque há um padrão a ser considerado correto. Isto é, um movimento só é considerado errado, ou então fora da normalidade, se há uma forma considerada correta e normal. Neste sentido caberia a pergunta: o que pode ser considerado normal? Uma definição universal de movimentos padronizados? Ou a forma de apropriação deste movimento que cada grupo social faz?

Para Carvalho (1997) ao lançarmos mão de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças não o fazemos pela capacidade de reprodução de determinado conhecimento, mas *“pela sua capacidade de construir soluções próprias a novos problemas”* (CARVALHO, 1997, p.14), ou seja, pela própria forma que a criança se apropria dos movimentos culturalmente construídos.

Em outros momentos da proposta elaborada por Neira (2008) aparece, de maneira mais implícita do que explícita, elementos fundamentais a serem considerados na prática avaliativa. Pode-se citar, por exemplo, a preocupação do autor em provocar no professor a sensibilidade de colocar-se disponível na compreensão das linguagens infantis. Para tanto mobiliza o olhar sensível do docente para a produção da criança, que possibilitará *“conhecer os interesses da criança, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas”* (NEIRA, 2008, p.59).

Nista-Piccolo e Moreira (2012) também apresentam uma proposta pedagógica para o movimento na Educação Infantil na obra **Corpo em movimento na Educação Infantil**.

O livro além de tratar sobre o corpo em movimento na Educação Infantil, apresenta o que os autores chamam de estado da arte da Educação Infantil no país. Logo na introdução, Nista-Piccolo e Moreira (2012) recorrem aos estudos da Pedagogia da Infância para apresentar um panorama de políticas e história da Educação Infantil.

Ao tratar especificamente das políticas educacionais que envolvem a Educação Infantil citam a Resolução nº5/2009 (BRASIL, 2009b) que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, afirmando que:

Assim podemos afirmar que, finalmente a partir dessa Resolução nº5, houve, uma proposta de integração das creches e pré-escolas no sistema educacional, promovendo uma articulação entre as atividades desenvolvidas nessas instituições com os Projetos Políticos Pedagógicos (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.8).

Ao apresentar a ideia desta forma confunde o leitor, porque pressupõe que anteriormente às diretrizes não houve nenhum documento mandatório que organizasse e buscasse articular os sistemas de ensino, bem como as propostas pedagógicas na Educação Infantil. Todavia, cabe lembrar que em outros momentos da história da Educação Infantil no Brasil houve iniciativas propositivas de organização curricular, como por exemplo, o Parecer CEB/CNE nº22/98 (BRASIL, 1999a) e a Resolução nº1/99 (BRASIL, 1999b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ao considerar os aspectos históricos da Educação Infantil, recorre à discussão a respeito de uma Educação Infantil que nasce com função assistencialista e que no decorrer de sua estruturação passa a ter um sentido educativo, entretanto com fins compensatórios.

Entretanto Kuhlmann Jr (2011) tensiona a polarização que os estudos fazem “entre assistência e educação nas instituições de educação infantil” (KUHLMANN JR., 2011, p.169). Para o autor, mesmo as instituições de cunho assistencialista apresentavam uma proposta que tinha sentido educativo. Ele ainda ressalta que, embora essas escolas concebessem como finalidade a supressão de carências, ainda sim, elas incorporavam princípios educativos.

Alargando a discussão Nista-Piccolo e Moreira (2012) aludem sobre os programas fomentados pelo MEC no que diz respeito à ampliação e garantia do direito das crianças pequenas em frequentar as instituições educativas (creche e pré-escola).

Neste caminho ainda destacam a importância da escola para a criança pequena a qual possibilita o desenvolvimento integral das crianças e a interação, valorizando dessa forma as diferentes linguagens e formas de apropriação e manifestação do conhecimento.

Em sua proposta pedagógica os autores consideram o movimento elemento chave para que o ser humano possa explorar todas as suas potencialidades, sendo o corpo como instrumento da ação. Desta forma um programa de Educação Física na Educação Infantil deve auxiliar *“o aluno a se conhecer melhor, a se relacionar com o mundo, a buscar sua autonomia, sendo sempre oferecidas de forma integrada com os outros conhecimentos ou mesmo conteúdos disciplinares”* (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.33).

Em busca deste programa de Educação Física na Educação Infantil Nista-Piccolo e Moreira (2012) propõem que os professores realizem ações educativas focadas nos seguintes temas: a corporeidade, a ludicidade, o jogo e a motricidade.

Ao chamar a corporeidade, a ludicidade e a motricidade de tema provocam um estranhamento no leitor, tendo em vista que em alguns momentos tem-se a impressão de que estes devem ser conhecimentos a ser ensinados para a criança. Trilhando esta ideia ainda faz a seguinte defesa: *“Kolyniak Filho (2007)³¹ ainda justifica a necessidade da inclusão do conhecimento sobre motricidade na escola, por meio inclusive da disciplina curricular Educação Física”* (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.63).

Todavia, esses são, na realidade, princípios que norteiam o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil os quais deverão ser levados em consideração na construção de uma prática, dado que as experiências devem garantir às crianças a vivência integral de sua corporeidade e motricidade.

Ao tratar do tema corporeidade os autores dão a ela papel central em sua proposta, como a engrenagem que move a prática pedagógica dos docentes. Ela é entendida como *“o corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural”* (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p. 50).

A motricidade é justificada em contraposição a ações educativas concentradas na imobilidade e no controle corporal. Dessa forma ela trata de reconhecer que criança possui um corpo e potencialidades, dotado de movimentos.

Nesta perspectiva percebe-se que os autores separam a motricidade da corporeidade na construção de sua proposta pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Ora, se os próprios autores afirmam num primeiro momento que a

³¹ Kolyniak Filho, Carol. Qualidade de vida e motricidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2007. p.61-75.

corporeidade é o corpo em movimento este por sua vez não está dissociado da sua motricidade que é a *“forma concreta de relação do ser humano com o mundo”* (KOLYNIAC FILHO, 2003³² citada por KOLYNIAC FILHO e KOLYNIAC, 2004, p.256). Além disso, fazem a defesa de que elas não se dão fragmentadas: *“o termo corporeidade [...] pode significar o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade de inteligência e de transcendência”* (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.33). Tão logo, é um equívoco concebê-las separadas numa proposta pedagógica.

A ludicidade ligada ao prazer é outro elemento que para os autores deve circundar as práticas, pois, *“uma situação vivida em aula de forma prazerosa certamente poderá se transformar numa aprendizagem significativa”* (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.68).

O jogo do mesmo modo é objeto de discussão da proposta de Nista-Piccolo e Moreira (2012). Ora eles o apresentam como conhecimento a ser ensinado associado ao esporte, ora ele aparece como um instrumento do ato educativo. É tantas idas e vindas acerca do jogo como conhecimento e como instrumentalização que fica dúvida qual o papel principal o qual o jogo assume na proposta pedagógica.

Ademais, a ênfase dada ao jogo ligado ao esporte cristaliza a possibilidade de conhecimento de outras manifestações culturais construídas historicamente através dos jogos, como os jogos tradicionais, os jogos cooperativos, etc.

Posto isto, os autores recorrem novamente à nomenclatura **tema** para definir o que é objeto de ensino da Educação Física na Educação Infantil, a saber: jogos e brincadeiras, atividades gimnicas e exploração de materiais, atividades rítmicas e conhecimento sobre o corpo.

Ao sugerir formas de trabalhar com os temas propostos os autores apresentam uma organização a partir dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais.

No que versa à avaliação Nista-Piccolo e Moreira (2012, p.105) afirmam que:

Em nossas atividades, a avaliação focaliza o aluno em seus avanços e necessidades, integrando o processo de trabalho no dia a dia da sala de aula: nas atividades de grupo, nas discussões de trabalho, na realização das tarefas de forma a perceber se o aluno se aproxima de conceitos e

³² KOLYNIAC FILHO, Carol. Proposta de um glossário para a ciência da motricidade humana. **Integração: Ensino, Pesquisa e Extensão**, n.33, 2003, p.124-125.

habilidades propostos, identificando as dificuldades e ajudando-o a superá-las, na possibilidade de encontrar novos caminhos.

Neste sentido, são objetivos da avaliação: identificar avanços, dificuldades, conquistas e tensões; compreender a potencialidade expressa pelos alunos e sistematizar os avanços apresentados; estabelecer novos caminhos, rever trilhas; situar o aluno no processo de ensino/aprendizagem; construir formas de comunicação claras, densas e objetivas. O aluno deve ser monitorado e observado o tempo todo pelo professor, que será responsável por detectar os procedimentos para ajudar o aluno no sentido de superar os obstáculos e adquirir novos conhecimentos.

Os autores ainda arrolam um repertório de atividades que podem ser realizadas com as crianças da Educação Infantil. As práticas apresentam-se organizadas a partir dos temas, sendo planejadas com: objetivos da proposta, conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental), método e estratégias de avaliação.

O que é possível identificar nas práticas propostas, no que diz respeito à avaliação, é que, prioritariamente, a forma de avaliar é a observação, entretanto, em raros momentos os autores mencionam formas de registro destas observações ou então formas de planejamento desta avaliação. Villas Boas (2012) alerta que se não houver planejamento da observação corre-se o risco de ver tudo e não ver nada. Silva (2014) amplia esta questão afirmando que não basta observar e registrar, é necessário analisar, interpretar e refletir sobre os registros.

Percebe-se também que nas sugestões de avaliação há o predomínio de avaliar aquilo que os autores consideram o conteúdo procedimental, embora conceitos e atitudes também perpassem essa sugestões. Cito um trecho do texto que sustenta este argumento.

Objetivo da proposta: compreender o corpo como forma de linguagem, como possibilidade de expressão.

Conteúdo conceitual: identificar as principais emoções e sentimentos através da linguagem corporal.

Conteúdo procedimental: expressar corporalmente sem emissão de som, os sentimentos e emoções.

Conteúdo atitudinal: Incentivo à conscientização, visando tornar-se mais empático em relação aos sentimentos vividos pelas pessoas.

Avaliação: identificar as facilidades e as dificuldades de alunos tanto para expressarem sentimentos como para adivinharem o que estava sendo representado. (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.109; 111).

Observa-se do mesmo modo que a sugestão de avaliação em muitos momentos acaba sendo da instrução ministrada, onde há pouca participação da criança na construção do processo e mesmo em ações que possibilitem a autorregulação.

Outra proposta curricular para a prática do movimento na Educação Infantil pautado na concepção de que o corpo em movimento é uma linguagem da criança foi elaborada por Garanhani (2002, 2004 e 2008).

A autora desvela sua proposta a partir dos pressupostos teóricos de Wallon, entendendo que o homem é um ser geneticamente social. Neste contexto o corpo em movimento assume papel fundamental no desenvolvimento da criança e na forma em que ela se relaciona com o mundo.

Segundo Garanhani *“o corpo em movimento constitui a matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente”* (GARANHANI, 2005, p.89). Isto é, a criança se apropria, compreende o mundo em sua dimensão histórico-social e se expressa pelo movimento, assim o pensamento da criança se constrói primeiramente sob forma de ação (GARANHANI, 2002).

Garanhani (2002) afirma que desde tenra idade a criança já estabelece com o meio formas de comunicação, é a partir da relação corporal que ela demonstra, por exemplo, bem ou mal-estar. Conforme se desenvolve, o andar associado à fala auxilia na estruturação do pensamento, sendo que a criança passa a se expressar por ideomovimentos (pensamento apoiado em gesto). Todavia, para que o gesto se construa tendo em vista a expressão de um pensamento é necessário que os pequenos estabeleçam *“uma relação corporal com o objeto e/ou a situação que será representada”* (GARANHANI, 2002, p.112).

A partir dessas considerações a autora avança a necessidade/importância de uma escola para a infância que valorize o movimento corporal infantil. Em face desses pressupostos Garanhani (2002) propõe uma organização da prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil estruturada por três eixos: autonomia e identidade corporal, socialização e ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis.

O eixo **autonomia e identidade corporal** refere-se às aprendizagens que estão na dimensão do desenvolvimento físico – motor da criança *“proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições estas necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil”* (GARANHANI, 2002, p.116). Além disso, o trabalho com esse eixo possibilita a apropriação do eu corporal que é necessária para a apropriação do eu psíquico (GARANHANI, 2004).

O eixo **socialização** trata das relações sociais estabelecidas por meio do movimento “*é a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social*” (GARANHANI, 2002, p.117).

O eixo **ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis** diz respeito à aprendizagem dos saberes que estão no cerne da cultura infantil e que se relacionam ao movimento (GARANHANI, 2002), ou seja, o corpo em movimento produz cultura e é produzido por ela, este por sua vez articulado com a cultura infantil resultam nos saberes a serem explorados.

Na Figura 4 é possível observar metodologicamente a forma de integração destes eixos.

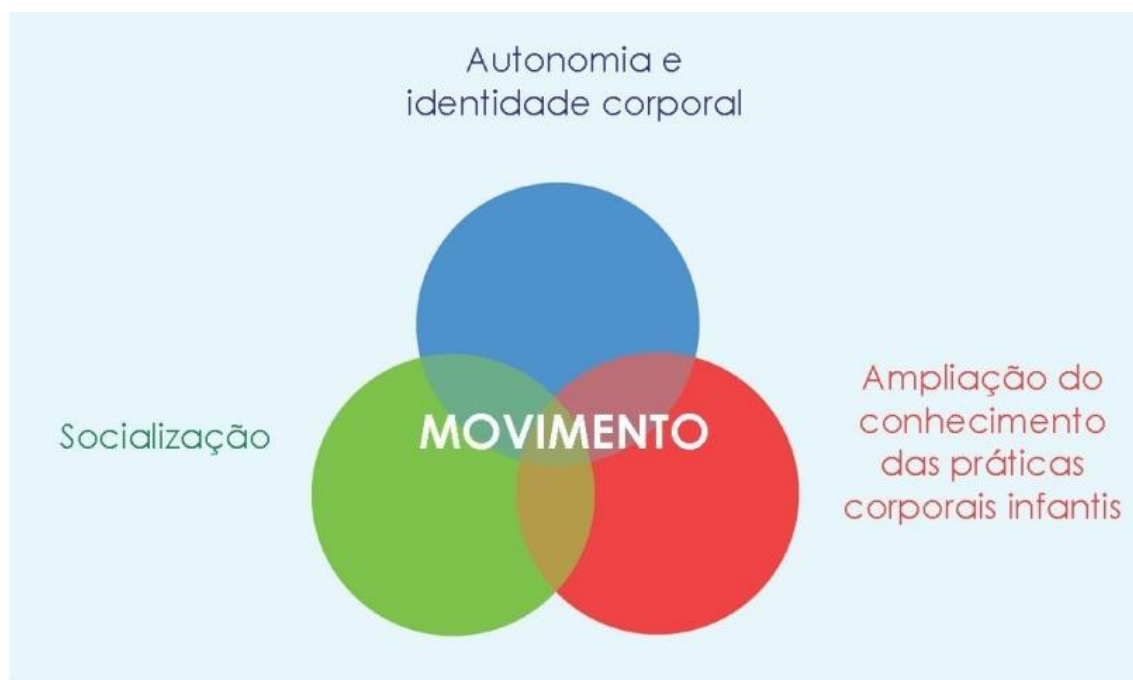


FIGURA 4 - Eixos norteadores da prática pedagógica com Linguagem
Movimento na Educação Infantil
FONTE: Caderno Pedagógico: Movimento (CURITIBA, 2009a, p.12).

Segundo Garanhani (2004) os eixos se apresentam de forma integrada, ou seja, um não exclui o outro. O que haverá, no fazer pedagógico, é uma predominância de um sobre o outro, sendo que na estruturação e fazer das práticas ocorrerá a alternância entre eles.

No trabalho educativo a partir desses eixos, o brincar torna-se o princípio norteador, dado que ele possibilita à criança a curiosidade tornando-a protagonista

de suas próprias potencialidades. É no brincar que a criança realizará os ajustes físicos-motores para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia corporal, assim como será articulador da socialização da criança. Por fim, é através do brincar que se ampliarão as culturais infantis de movimento que de maneira geral são organizadas a partir das brincadeiras (GARANHANI, 2002).

Na esteira desta concepção, o município de Curitiba se apropria desta discussão e constrói uma proposta pedagógica expressa no **Caderno Pedagógico: Movimento**³³ (CURITIBA, 2009a). Este se constitui num documento orientador que tem como objetivo subsidiar as práticas educativas do movimento na Educação Infantil.

Neste sentido, o referido documento considera o movimento corporal infantil como linguagem e a partir dessa matriz fornece aos docentes orientações para a prática pedagógica, ponderando referências que garantam uma organização de espaço e tempo que respeite a singularidade de cada criança e da infância, possibilitando às crianças o acesso às experiências com o movimento.

O Caderno Pedagógico: Movimento (2009a) oferece diretrizes para a prática pedagógica estruturada a partir dos eixos propostos por Garanhani (2002). Como se trata de um material com característica teórico-metodológico para cada eixo apresenta-se um repertório de atividades construído por profissionais atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

No que concerne à avaliação, destaca-a enquanto procedimento indissociável da prática pedagógica. Enfatiza-a como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, caracteriza a avaliação como um “*exercício permanente de reflexão sobre a ação pedagógica*” (CURITIBA, 2009a, p.99).

No documento compreende-se a natureza da avaliação na Educação Infantil como um curso amplo que visa

[...] trabalhar todas as dimensões do ser humano, como também valorizar e respeitar as diferenças de desenvolvimento e de conhecimento, num processo criativo, associado ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo nas múltiplas possibilidades interativas e relacionais (CURITIBA, 2009a, p.99).

³³ Esta proposta contou com a consultoria da Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani.

Como forma de subvencionar a prática avaliativa, sugere alguns objetivos de aprendizagem no que versa a Linguagem Movimento. Esses foram construídos em parceria com os Núcleos Regionais da Educação do município e o Departamento de Educação Infantil. Eles apresentam-se organizados de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, a saber:

0-3 anos

- *Utilizar o movimento como forma de linguagem, interagindo com o meio.*
- *Conhecer seu corpo, identificando progressivamente as suas partes.*
- *Controlar progressivamente o próprio movimento, ajustando suas capacidades e habilidades às exigências das diferentes práticas de movimento.*
- *Reconhecer e ampliar as possibilidades de movimento de seu corpo, conhecendo suas potencialidades e seus limites.*
- *Desenvolver autonomia na escolha de espaços e materiais, nas práticas de movimento.*
- *Participar de práticas que apresentem propostas desafiadoras que levem a soluções de problemas e à construção de diferentes relações interpessoais.*
- *Vivenciar diferentes práticas de movimento, como cantigas, jogos, brincadeiras ginásticas, danças, entre outras.*

4-5anos

- *Utilizar e compreender o movimento como forma de linguagem, interagindo com o meio.*
- *Conhecer e identificar seu corpo, explorando e ampliando suas possibilidades de movimento em diferentes situações.*
- *Desenvolver autonomia na escolha de espaços, materiais e parceiros para as práticas de movimento.*
- *Interagir, criar regras e reelaborar as situações vividas nas diferentes práticas de movimento.*
- *Observar e reconhecer diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros.*
- *Vivenciar e reelaborar diferentes práticas de movimento, como cantigas, brincadeiras ginásticas, jogos, danças, entre outras. (CURITIBA, 2009a, 100-101).*

Faz-se necessário ressaltar que estes objetivos de tempos em tempos são reorganizados a partir da participação do coletivo de profissionais que atuam na Educação Infantil. Sendo assim, a última atualização o documento **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente** (CURITIBA, 2012), produzido em 2012.

No fechamento do documento destacam-se as formas de registro das aprendizagens e das singularidades do que foi vivido pela criança, que desta forma configura-se na maneira de documentar a prática pedagógica.

O que se observa na organização deste documento é que, assim como no RCNEI, a avaliação aparece como último item contemplado na discussão, sendo colocada num capítulo a parte do restante do texto. Além disso, embora o Caderno Pedagógico: Movimento (CURITIBA, 2009a) esteja bem articulado em suas dimensões teóricas sobre a avaliação, quando sinaliza elementos que contribuam para a prática avaliativa no cotidiano educacional fica no âmbito das generalizações, apontando sugestões superficiais que pouco auxilia os professores no dia a dia.

Silva (2014) postula que ao avaliar, o educador deve levar em conta diferentes vertentes das práticas avaliativas: sua intervenção nos processos educativos, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e do grupo e ainda o ambiente educativo. Para a autora essas vertentes não podem ser consideradas separadas, mas entende que elas acontecem de forma interdependente.

Desta forma, vale analisar outro documento elaborado pela Prefeitura Municipal de Curitiba que discorre sobre a avaliação da oferta educativa em relação ao movimento corporal infantil inserindo-se no âmbito da avaliação da Educação Infantil.

Tendo como escopo a qualidade de atendimento na educação da criança pequena, o documento **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil** (CURITIBA, 2009b) conta com três volumes, um destinado para os Centros Municipais de Educação Infantil, outro para as escolas municipais que ofertam Educação Infantil e o último para os centros de Educação Infantil conveniado. A necessidade de organização de tais documentos a partir das diferentes instituições se dá pela especificidade e o modo de funcionamento e organização de cada uma, portanto, nem todos os critérios estariam contemplados em todas as instituições, resultando assim na produção de diferentes documentos, entretanto com propósitos iguais: a qualidade. No caso deste texto, utilizamos como referência o documento construído para os Centros Municipais de Educação Infantil.

No item **Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão**, o movimento é contemplado como forma de linguagem da criança e a partir disto são estabelecidos

critérios acerca da a) saúde e segurança, b) uso de materiais e equipamentos, c) quantidade e d) acessibilidade que legitimam os direitos ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

No critério **saúde e segurança** os indicadores de qualidade versam sobre: orientação à família quanto ao tipo de vestimenta para prática de movimento; orientação quanto à importância da prática de atividade física na promoção da saúde; proposta de práticas que sejam adequadas à faixa etária; o respeito às limitações das crianças especiais e as que possuem algum problema de saúde; a limpeza e preservação dos materiais do movimento; e o descarte de materiais do movimento danificados (CURITIBA, 2009b).

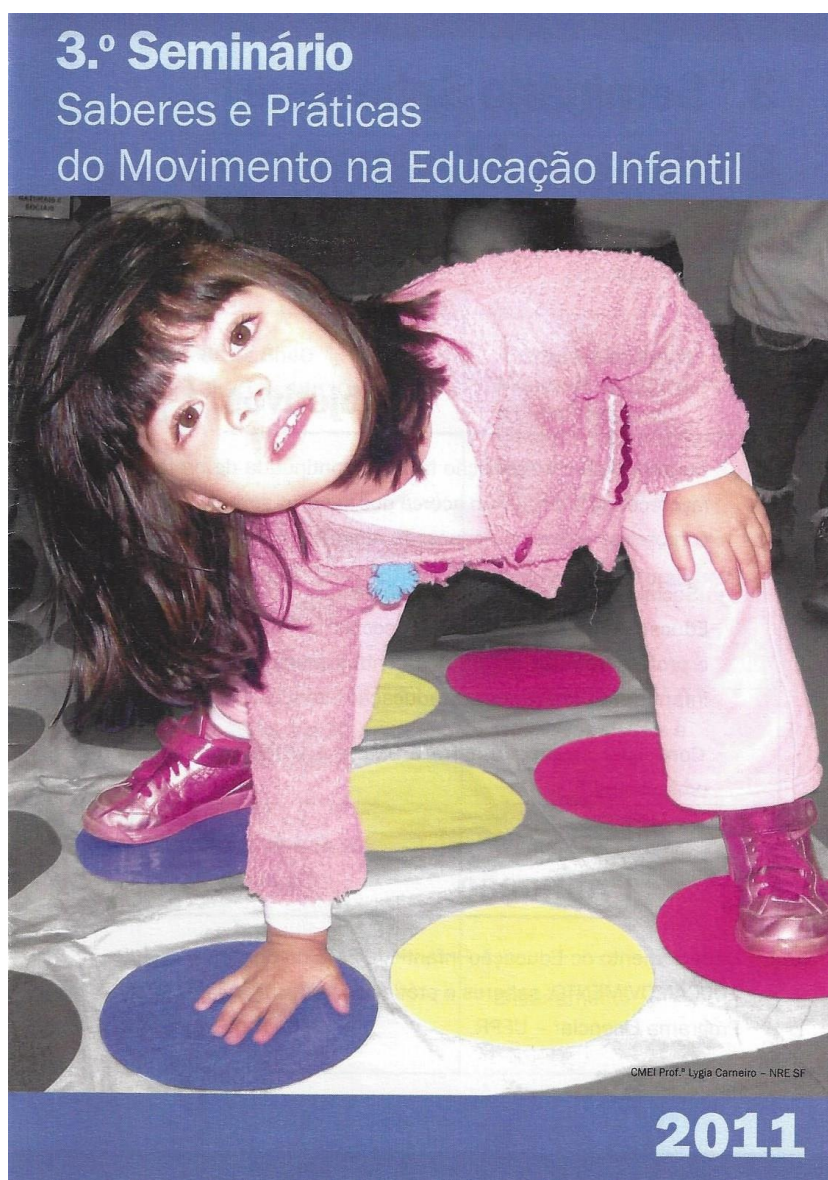
No critério **uso de materiais e equipamentos** os indicadores apontam para a oferta de diferentes materiais e equipamentos para a experiência do movimento; e provoca quanto à utilização da caixa de areia, espelho e parque para as práticas de movimento.

No tocante **quantidade** problematiza-se a qualidade e quantidade de materiais adequados ofertados para as práticas pedagógicas de movimento.

Quanto à **acessibilidade**, os indicadores de qualidade evocam: o acesso diário a prática de movimento a todos os grupos da instituição; aumento gradativo da complexidade do movimento de acordo com as características do grupo; acesso a diversos materiais e equipamentos que possibilitam o maior número de experiências corporais; a oportunidade para que as crianças vivenciem experiências com jogos, brincadeiras, que contribuem para a cooperação e solidariedade, bem como jogos com regras. Enfatiza a valorização da pluralidade cultural no que diz respeito às diversas manifestações culturais corporais; e alude sobre a dança e a expressão corporal como forma de descoberta e não como expressão somente em datas comemorativas.

A partir das questões aqui postas é possível afirmar que a discussão da avaliação no trabalho educativo da Linguagem Movimento ainda está em processo de construção. É necessário considerar que os pressupostos que os autores apresentam são importantes para ação pedagógica dos docentes. Porém elas colocam-se como limitadas, logo cabe perguntar se elas atendem à ânsia dos docentes e as exigências feitas a eles.

Destarte é incipiente aprofundar os conhecimentos sobre a temática. Os desafios estão postos e as pesquisas são elementos-chave para este processo.



Flyer do 3º Seminário "Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil"

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Na realidade, qualquer observação pressupõe um critério para escolher, entre as observações possíveis, aquelas que supostamente sejam relevantes para o problema em questão. Isto quer dizer que a observação, a coleta de dados e as experiências são feitas de acordo com determinados interesses e segundo certas expectativas ou ideias preconcebidas.
(GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 4).

Neste capítulo, a intenção é apresentar as escolhas metodológicas realizadas para a construção deste estudo, assim como propõe a epígrafe selecionada para iniciar este capítulo. Neste processo, duas referências tornaram-se ponto de apoio, a saber: Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (s/d) e Alves-Mazzotti (1999) e Gewandsznanajder (1999). Esses autores discutem em seus estudos a dimensão da pesquisa qualitativa, dentro dos polos de natureza técnica e de natureza epistemológica que compõe o encadeamento de uma pesquisa científica. Assim, a aproximação com esses estudos possibilitaram compreender o processo de construção de uma pesquisa científica.

Quanto ao tipo de pesquisa este estudo inscreve-se na pesquisa documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a pesquisa documental “*é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos*” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.5). Gil (2002) complementa afirmando que ela “*vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico*” (GIL, 2002, p.45), o que requer do pesquisador maior cuidado na análise dos dados.

A priori, a fonte de dados deste estudo são documentos produzidos por professores e que ainda não sofreram nenhum tipo de tratamento analítico. Deste modo, esta investigação consistirá em revelar as mensagens contidas neste material na busca de responder à problemática apresentada.

Na Figura 5 apresento as etapas da pesquisa, a trajetória metodológica e a escolha do campo de estudo.

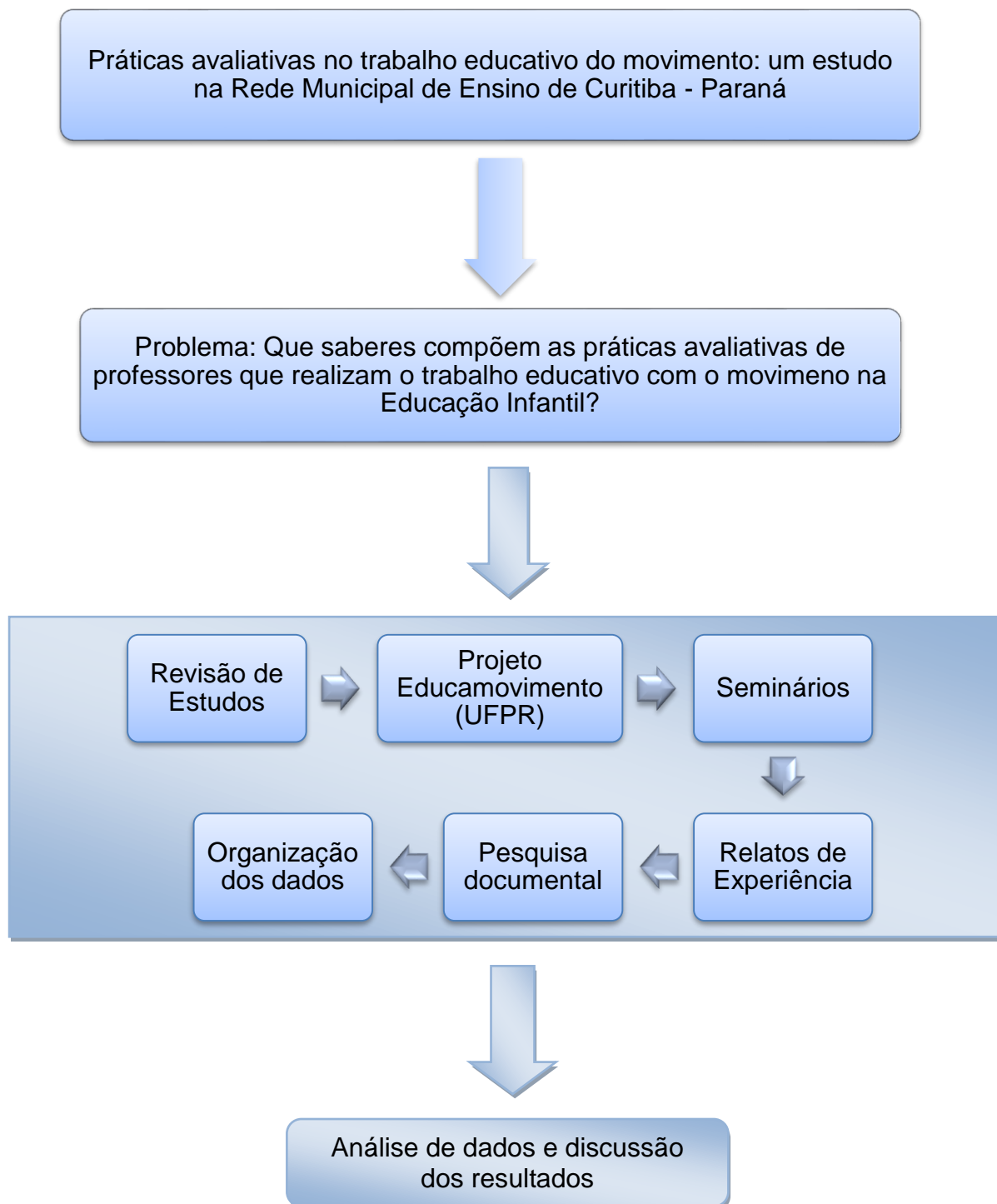


FIGURA 5 - Procedimentos metodológicos da pesquisa: Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Paraná
FONTE: A autora (2015)

Entendo que pesquisar é como construir um grande mosaico, onde as partes (tesselas) estão separadas e cabe ao pesquisador juntá-las, dar significado e sentido aquilo que parece desfigurado a partir de pressupostos teórico-metodológicos. Deste modo, a Figura 5 constitui uma das peças deste mosaico que

apresento: o problema de pesquisa foi a peça motriz na construção deste estudo, alimentada, paulatinamente, e como numa via de mão dupla pela revisão estudos; em meio a construção do problema e da revisão de estudos surge o material documental que me auxiliaria na compreensão do fenômeno das práticas avaliativas do movimento na Educação Infantil. Esse material documental por sua vez foi organizado a partir da técnica da análise de conteúdo e interpretado à luz dos pressupostos teóricos de Tardif (2014).

Tecidas essas considerações, apresento sistematicamente as etapas da pesquisa.

3.1 Do texto ao contexto da pesquisa

A revisão de estudos foi um dos alicerces na construção desta pesquisa. Através dela foi possível cotejar o conhecimento já produzido sobre a temática, aproximar-me do campo de estudo e, concomitantemente, construir novos conhecimentos.

Ela também marcou a definição do problema da pesquisa, dando o suporte teórico e metodológico necessário para este fim. Nesse caminho, problema e revisão de estudos estabeleceram entre si uma via de mão dupla, ou seja, a revisão de estudos possibilitou a construção do problema, assim como o problema direcionou a revisão de estudos.

A propósito, a primeira ação realizada neste sentido, foi um estudo, de caráter exploratório, realizado na disciplina Seminário de Pesquisa II, da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós - graduação em Educação/PPGE da UFPR.

A proposição deste estudo foi construída a partir dos pressupostos de Alves-Mazzotti (1999, p. 151): *“é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”*.

Deste modo, realizei uma pesquisa, do tipo estado do conhecimento, em teses e dissertações, sobre a avaliação na Educação Infantil e sua interface com o movimento corporal infantil.

A análise desses trabalhos possibilitou a aproximação com alguns autores, contribuindo assim, na construção do quadro teórico.

Segundo Chauí³⁴, citada por Oliveira (1998, p.25), ler é *“aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro. Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria – prima para o trabalho de nossa própria reflexão”*. Tendo em vista isso os trabalhos de Hoffmann (2007a, 2007b, 2008 e 2009), Villas Boas (2011, 2012, 2013), Ostetto, (2012), Lopes (2009) e Ramires (2008) direcionaram o olhar para a questão da avaliação e os estudos de Garanhani (2004, 2008 e 2010), Neira (2008) e Silva (2005) foram significativos na compreensão sobre o movimento corporal infantil na educação da criança pequena.

Partindo dessas leituras e tendo conhecimento das atividades realizadas pelo projeto **Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil** e de sua ação formativa o **Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil**, optei em construir este estudo a partir deste contexto.

Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5) *“é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado”*. Portanto um mergulho no universo do Educamovimento fez-se necessário e deste modo, realizei uma revisão de estudos em capítulos de livros, artigos e relatório técnico acerca do projeto.

Na leitura deste material, observei que o Educamovimento nasce a partir da problematização dos desafios que a Educação Infantil vem, ao longo das décadas, enfrentando para organizar um fazer pedagógico que contemple uma nova concepção de infância e de ser criança, articulado ao binômio cuidar/educar (GARANHANI; NADOLNY, 2014, não publicado). *“[...] o grande desafio da docência na Educação Infantil é estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela, apropriados”* (GARANHANI; NADOLNY, 2013, p.162).

³⁴ CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

A partir dessa premissa, o projeto traz à cena a importância de atividades pedagógicas que contemplem o corpo infantil em movimento. Entretanto, as autoras problematizam: *“a formação de professores está se preocupando em subsidiar saberes que norteiam a prática pedagógica do movimento na Educação Infantil?”* (GARANHANY; NADOLNY, 2014, p.7, não publicado).

Desde modo, elas propõem um trabalho formativo que articule escola/universidade e que coloque em evidência a discussão acerca da Linguagem Movimento e seus fazeres pedagógicos na Educação Infantil: por meio do Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil.

Na leitura deste material, também se percebe que o Educamovimento começa a ser pensado a partir da reformulação do currículo da Licenciatura em Educação Física da UFPR, em 2004.

Neste novo currículo, considerando a necessidade de relação entre teoria e prática, algumas disciplinas passam a ser organizadas em **Projetos Integrados** que tem o papel de articular:

[...] conhecimentos específicos da área em diferentes contextos de docência, para além das tradicionais práticas de ensino realizadas no Ensino Fundamental e Médio. Por exemplo: a docência em Educação Física com portadores de necessidades especiais; com crianças de risco social; na Educação Infantil; na Educação do Campo; na Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

Assim, a Licenciatura em Educação Física da UFPR disponibiliza, das suas 450 horas de estágio, 300 horas para as disciplinas Projetos Integrados e 150 horas para as disciplinas de Práticas de Ensino (GARANHANI, 2009, p.194).

Diante deste cenário, inicia-se, em 2008, o Educamovimento, que inicialmente contou com o apoio do Programa Licenciár³⁵ da UFPR.

Os objetivos do Educamovimento eram:

- proporcionar a parceria Escola/Universidade/Escola na formação inicial e continuada de professores de Educação Física;
- oportunizar aos acadêmicos de Educação Física a vivência de práticas docentes na Educação Infantil durante o seu processo de formação inicial;
- mobilizar professores de Educação Física a serem formadores de professores por meio da orientação e supervisão de práticas docentes de

³⁵ Programa da UFPR o qual apoia o desenvolvimento de projetos que contribuam para a melhoria dos cursos de licenciatura, articulando ensino, pesquisa e extensão. *“[...] promoção de uma sólida formação do educador, que articule amplo domínio de conhecimentos compatíveis com os avanços científico-tecnológicos, consciência crítico-social e capacidade de intervir na realidade, como identidade comum aos Cursos de Licenciatura da UFPR”* (UFPR, 2007, p.1).

acadêmicos e também da socialização de suas práticas bem-sucedidas no âmbito da Universidade. (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p.29)

Enquanto proposta de formação de professores teve como participantes, entre os anos 2008 e 2011, 21 professores de Educação Física que atuavam na RME de Curitiba, na docência com crianças pequenas. Eles foram selecionados pela equipe do Departamento de Educação Infantil da SME responsável pela área do movimento (GARANHANI; NADOLNY, 2014, não publicado). A referência para a escolha desses profissionais pautou-se em: professores que, ao longo de sua trajetória profissional no município de Curitiba, apresentaram práticas bem sucedidas³⁶ com o trabalho educativo do movimento nas escolas municipais de Curitiba e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Logo, os professores que se encaixavam nesse perfil foram convidados a participar do projeto. Além destes, também fizeram parte do Educamovimento acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR (GARANHANI; NADOLNY, 2014, não publicado).

A partir do ano de 2012, subsequente ao ano de 2013, o projeto passa a ser apoiado pelo programa PIBID/CAPES³⁷. Sobre este novo molde, redireciona algumas de suas ações formativas, de acordo com as orientações do próprio programa PIBID/CAPES, passando a contar com 2 professoras formadoras, profissionais da RME de Curitiba, que atuam em CMEIs e possuem formação na Licenciatura em Educação Física, as quais passam a ser responsáveis pela supervisão da formação de 15 acadêmicos bolsistas do referido projeto.

O motriz do projeto são diferentes ações e estratégias formativas. Dentre elas podemos destacar: a) grupo de estudos; b) laboratórios de docência, c) pesquisas e d) seminários.

O **grupo de estudos** foi composto pelos professores partícipes do projeto entre o ano de 2008 e 2011. Enquanto proposta de formação, o grupo tinha como objetivo discutir textos acerca dos saberes do movimento e práticas pedagógicas. Também servia como espaço de conversa e discussão sobre o papel dos

³⁶ Cabe ressaltar que o critério de práticas bem sucedidas foi definido pela própria SME de Curitiba.

³⁷ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

professores enquanto formadores dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR.

O **laboratório de docência** eram vivências da prática docente que, os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR, realizavam em turmas de Educação Infantil das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da RME de Curitiba. Eles eram acompanhados pelos professores formadores do Educamovimento, sendo que essa ação formativa ocorreu entre 2008 a 2013. Cabe rememorar que até 2011, os acadêmicos eram acompanhados pelos professores do grupo de estudos. A partir de 2012, com a inserção do Educamovimento no programa PIBID/CAPEs, eles passaram a ter 2 professoras supervisoras que os acompanhavam nas vivências de prática docente, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do Município de Curitiba. O deslocamento das práticas para os CMEIs foi uma iniciativa da coordenação do projeto.

No que diz respeito aos laboratórios de docência e o papel dos professores formadores, as coordenadoras do projeto afirmam:

[...] as ações do projeto são vivências de práticas docentes de acadêmicos de Educação Física sob a orientação e a supervisão de professores de Educação Física da RME de Curitiba em parceria com o professor orientador da UFPR. Em contrapartida ao trabalho de orientação e supervisão dos professores, o projeto Educamovimento orienta os seus estudos e pesquisas numa troca permanente de informação, reflexões e orientações docentes sobre o trabalho pedagógico do movimento (GARANHANI; NADOLNY, 2010, p.17).

Isso possibilitou aos acadêmicos:

[...] a oportunidade de observar e colaborar com as aulas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba (participantes do projeto); lecionar para as crianças sob a orientação e observação dos professores e relatar em seus diários os acontecimentos das aulas, para que os acontecimentos pudessem ser avaliados posteriormente. (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.10, não publicado).

O Educamovimento também se configurou como peça do mosaico de algumas pesquisas, tanto no âmbito da licenciatura como na Pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Algumas já concluídas e outras ainda em andamento.

Por fim, a estratégia formativa dos **seminários**, organizada e ofertada pelo Educamovimento, foi proposta em 2 formatos:

1. Seminário de Avaliação da disciplina “Projetos Integrados C”
2. Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.

O Seminário de Avaliação da disciplina “Projetos Integrados C” ocorreu no final do primeiro semestre dos anos 2010, 2011 e 2012 para acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR e professores do grupo de estudos. O objetivo era possibilitar um espaço para que os acadêmicos relatassem aos *“professores formadores os seus olhares sobre a vivência da prática docente na escola e a responsabilidade de ser professor formador de professores”* (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.15, não publicado).

Já os Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, foram organizados em parceria da UFPR e o Departamento de Educação Infantil da SME da Prefeitura da Curitiba, através da equipe responsável pela área do Movimento. Tinha como escopo a troca de experiências entre profissionais atuantes na RME, CEIs conveniados e acadêmicos de universidades sobre práticas educativas com o movimento corporal infantil.

A Figura 6 nos proporciona uma visão didática acerca das ações do Educamovimento.

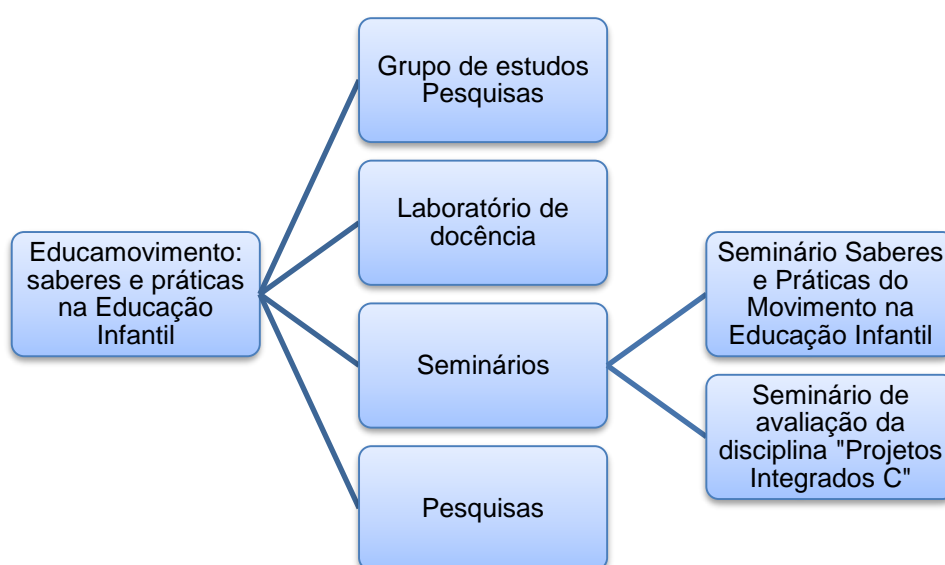


FIGURA 6 - Ações do projeto de formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil (UFPR)
FONTE: A autora (2015)

Na Figura 6 é possível verificar as ações formativas do Educamovimento. Tais ações seguem uma lógica, que nasce a partir das necessidades que surgem ao longo do percurso, ou seja, não são pensadas a priori na sistematização e institucionalização do projeto, mas sim das respostas e das avaliações que ocorrem ao longo dos anos (GARANHANI; NADOLNY, 2014, não publicado).

3.2 O Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil: caracterização do campo de pesquisa

A trajetória metodológica percorrida até o momento e a revisão de estudos me levou a compreender melhor o contexto a ser investigado: o **Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil**. Assim, o passo seguinte foi solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, via Departamento de Educação Infantil, a autorização para realizar a pesquisa. Além disso, solicitei no projeto enviado ao referido departamento o acesso ao material documental (relatos de experiência) que professores da RME e de CEIs conveniados enviavam ao Departamento de Educação Infantil para submissão e futura apresentação no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil.

Com a autorização em mãos, a ação metodológica subsequente foi analisar esses documentos. Essa análise foi realizada a partir da análise documental, que segundo Bardin (s/d, p.45) *“é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o **conteúdo de um documento** (grifo meu) sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”*.

Por meio dessa análise, pude levantar alguns dados quantitativos que expressam o importante papel que o evento desempenha na RME e dados qualitativos que nos ajudam a responder as questões que norteiam essa pesquisa. Além disso, a partir dessa análise, foi possível desenhar uma cartografia do seminário.

Ao longo dos últimos anos, o **Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil** tem ocupado lugar de destaque no âmbito da formação de professores. Ele revela-se enquanto espaço de discussão e ampliação do conhecimento acerca do trabalho educativo com o movimento corporal das crianças

pequenas e de aproximação entre profissionais que atuam na Educação Infantil para a troca de experiências.

Segundo Garanhani e Nadolny (2014, não publicado) o seminário constitui-se num:

[...] espaço de discussões sobre o trabalho educativo com o movimento corporal da criança da Educação Infantil, por meio de apresentações de relatos de experiência entre os professores de Educação Física, professores e educadores da RME de Curitiba e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.18, não publicado).

Tem como objetivo:

- *Contribuir para a formação inicial e continuada de professores, favorecendo a discussão acerca dos saberes sobre o movimento corporal da criança na Educação Infantil.*
- *Socializar as práticas bem-sucedidas de professores de Educação Física que atuam nas escolas municipais e dos educadores e professores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs) Conveniados.*
- *Consolidar a parceria entre a SME e a UFPR na formação de professores (GARANHANI; NADOLNY, 2014, p.20, não publicado).*

O público – alvo do seminário são professores de Educação Física, educadores, professores³⁸ e pedagogos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e de escolas da RME de Curitiba, professores e educadores de Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados, acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR e, a partir de 2011, acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da PUCPR.

O seminário contou até o ano de 2013 com cinco edições, sendo estas anuais. Entre os anos de 2009 e 2013 foi organizado com: mesa de abertura e

³⁸ Na Prefeitura Municipal de Curitiba, até o ano de 2014 existiam diferentes carreiras de docência na Educação Infantil: Os professores docência I, ao ingressarem por concurso público lhes é exigida a formação em nível superior no curso de Pedagogia ou Normal Superior, ou ainda uma licenciatura acompanhado do curso de magistério nível médio. Os educadores (em 2015, com a mudança no plano de carreira eles passam a ocupar o cargo de professor de Educação Infantil) são também professores, mas ao ingressarem na carreira por concurso público lhes é exigida a titulação mínima de magistério nível médio (é possível que alguns educadores não possuam formação em magistério nível médio, uma vez que esta exigência passou a ser feita somente nos últimos anos). Os professores de Educação Física, com formação nesta área atuam com a Educação Infantil somente nas escolas que possuem turmas de Educação Infantil. Destaco que atualmente essa forma de organização passa por algumas mudanças.

relatos de experiências através da comunicação oral e sessão de pôsteres³⁹. Cabe ressaltar que a apresentação de trabalhos e a sessão de pôsteres, foram compostas por relatos de experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da RME de Curitiba e de CEIs conveniados acerca da Linguagem Movimento.

Os relatos de experiências referentes ao trabalho educativo com Linguagem Movimento na Educação Infantil eram submetidos a uma comissão avaliadora formada por professores da UFPR, da PUCPR e da SME de Curitiba. Eles deveriam adotar as seguintes orientações:

1. Entre os anos de 2009 a 2011 os relatos de experiência deveriam conter: título, nome do autor, unidade de matrícula, modalidade de apresentação do trabalho, ou seja, a indicação se gostaria de apresentá-lo como pôster ou comunicação oral e um resumo em parágrafo único com no mínimo 2000 caracteres e no máximo 2750 caracteres. No corpus do texto deveriam estar contemplados os objetivos, procedimentos metodológicos e conclusões seguidas por registros visuais de cinco imagens das atividades realizadas (CURITIBA, 2010c, não publicado).
2. Nos anos 2011, 2012 e 2013, algumas orientações foram modificadas (em conversa informal com a coordenação do seminário ficou evidente que as orientações para a apresentação dos relatos de experiência foram modificadas ao longo do tempo diante das avaliações realizadas anualmente e das necessidades que se vislumbravam nos professores partícipes). Primeiramente, em 2011, passa-se a utilizar a nomenclatura narrativa visual para os relatos de experiência apresentados na sessão de pôster, dando maior destaque às imagens que compunham a sequência de trabalho da prática pedagógica apresentada. Em 2012 e 2013, a organização dos relatos de experiência para a submissão passa a adotar a estrutura de um planejamento que deveria conter: título, identificação do professor, turma de aplicação, modalidade organizativa do tempo didático⁴⁰, justificativa, objetivos,

³⁹A comunicação oral tratou-se de uma apresentação oral, em auditório, do relato de experiência aprovado para seminário. Os pôsteres referiam-se as apresentações impressas em banners contendo conteúdo escrito e imagem dos relatos de experiência.

⁴⁰ A Prefeitura Municipal de Curitiba utiliza como forma de organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil as modalidades organizativas do tempo didático, a saber: atividade permanente, sequência didática e projeto didático.

recursos, metodologia (atividades desenvolvidas e encaminhamentos realizados) registro visual das atividades e avaliação (CURITIBA, 2013b). Além disso, as narrativas visuais passaram a ser vinculadas aos relatos de atividade permanente⁴¹ e as comunicações orais relatos de sequência didática⁴².

Salientamos que, nos anos de 2012 e 2013 os relatos de experiência foram publicados em anais e que segundo a coordenação do evento alguns ajustes foram necessários para que se compusesse um padrão de formatação. Esses ajustes ocorreram principalmente na avaliação, uma vez que, segundo a coordenação do evento, elas eram generalizadas quanto à participação e o prazer das crianças na realização das práticas.

No Ofício Circular nº 16/013 – EEI/SME (CURITIBA, 2013b), enviado às escolas municipais de Curitiba, Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil conveniado, consta-se que os critérios para a seleção dos relatos de experiência deveriam apresentar as seguintes referências:

- *Relatos de experiência que mostrem práticas inovadoras relacionadas aos saberes do movimento.*
- *Práticas construídas a partir de um referencial teórico e uma organização didática que mostre espaços, materiais e estratégias inovadoras (CURITIBA, 2013b, Ofício Circular nº 16/013 – EEI/SME).*

Cabe ressaltar que os relatos de experiência publicados passaram por um critério de análise, a partir de um marco teórico e das escolhas pessoais dos profissionais e pesquisadores que fizeram a escolha dos relatos de experiência. Assim, o corpus empírico desta pesquisa é um corpus pré-dado, mas que a partir da minha opção em investigá-lo tornam-se também a minhas escolhas.

Após a análise preliminar e aproximação com o campo de pesquisa, a etapa metodológica seguinte foi composta pelo acesso aos relatos de experiência apresentados pelos professores no seminário.

⁴¹ Atividade permanente “são as circunstâncias de aprendizagem realizadas regularmente, no transcorrer de todo ano, sem características de práticas que se repetem sempre da mesma forma” (CURITIBA, 2010a, p.09).

⁴² Sequência didática “refere-se a um conjunto de atividades planejadas e articuladas, com objetivos preestabelecidos e uma duração determinada (podem variar conforme a proposta a ser desenvolvida), que possibilitem aprendizagens específicas” (CURITIBA, 2010a, p.13).

3.3 Os relatos de experiência publicados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

Na pesquisa documental, consideram-se os documentos usados como fonte de informação: regulamentos, atas de reuniões, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, diários pessoais, documentos oficiais, fotografia, etc. (GIL, 2002). Assim, passo nesta etapa, à apresentação da sistematização dos dados os quais se traduzem nos relatos de experiências das práticas pedagógicas apresentadas no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, na forma de comunicação oral e pôster, entre os anos de 2009 e 2013.

Entre as cinco edições do seminário, foram apresentados 152 relatos de experiência entre pôsteres e comunicação oral.

Na Tabela 1 é possível visualizar o número de apresentações por modalidade e por tipo de instituição nos seminários.

TABELA 1 – Número de trabalho apresentados por ano no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

ANO	NÚMERO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA					
	COMUNICAÇÃO ORAL	PÔSTER	CEI	CMEI	ESCOLAS	UNIVERSIDADE
2009	6	18*	0	6	10	8
2010	12	23	0	26	9	0
2011	12	17	2	21	6	0
2012	8	28	1	30	5	0
2013	8	20	2	21	5	0
TOTAL	46	106	5	104	35	8

FONTE: A autora (2015)

*Sendo 10 profissionais da SME e 8 alunos da UFPR

O que se observa na Tabela 1 é que entre os anos de 2009 e 2010 houve um aumento do número de comunicações orais, que se manteve no ano de 2011 e reduziu em 2012 e 2013. Segundo a coordenação de evento, essa redução foi proposital, com o fim de dar maior tempo às apresentações. Com um número menor de apresentações os comunicadores não precisavam apressar suas locuções, sobrando um tempo maior para os debates.

No ano de 2012, observa-se um aumento representativo do número de relatos de experiência selecionados. Este aumento se deu também no número de relatos inscritos para submissão, que ultrapassou o limite de vagas destinadas à

apresentação. Este fato resultou na publicação de Anais, que contempla os relatos de experiência apresentados nas modalidades: comunicação oral ou pôster, bem como aqueles que não foram selecionados para a apresentação (GARANHANI; NADOLNY, 2014, não publicado).

Entretanto cabe ressaltar que os relatos de experiência que não foram selecionados para apresentação (comunicação oral ou pôster) não compuseram o banco da análise desta pesquisa, apesar de estarem nos anais. Nessa investigação, tomamos como referência somente os relatos de experiência apresentados na forma de comunicação oral ou pôster. No Gráfico 1 podemos visualizar o percentual de instituições envolvidas no seminário. Os números referem-se ao total de apresentações realizadas (comunicação oral e pôster) versus o número de instituições que apresentaram seus relatos de experiência.

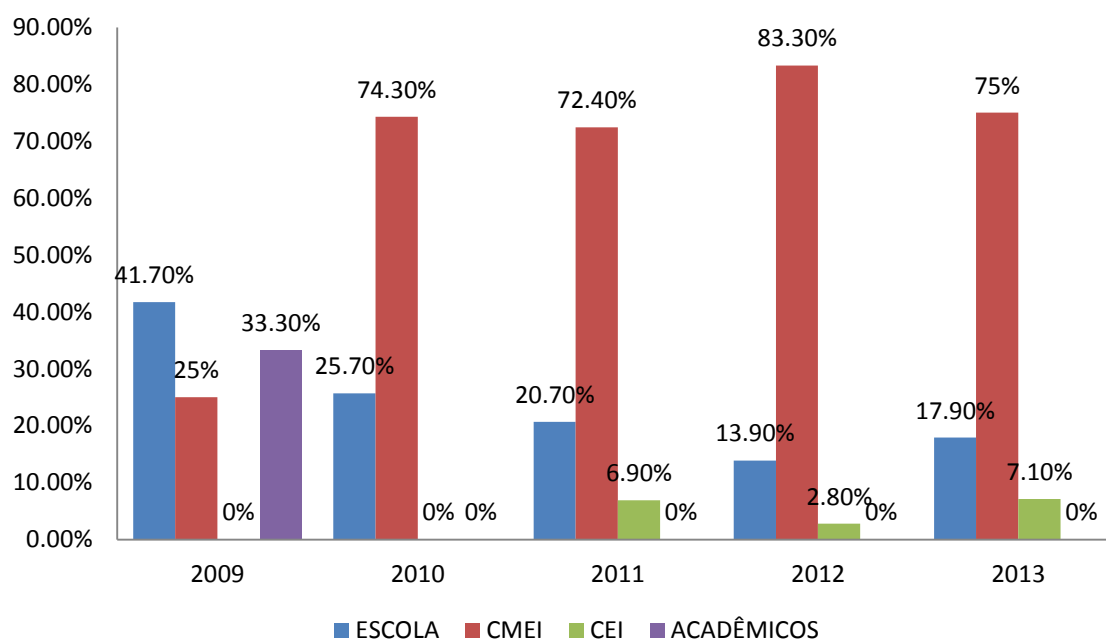


GRÁFICO 1 - Percentual das instituições envolvidas com apresentação de trabalho no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil entre os anos de 2009 a 2013
 FONTE: A autora (2015)

Pelo Gráfico 1 é possível observar que entre os CMEIs existe uma regularidade nas participações nos seminários. Já entre as escolas, a cada ano, ocorre um envolvimento menor, contudo com um leve aumento no ano de 2013. Esses dados são instigantes e nos sugerem algumas questões: porque ao longo dos anos houve menos envolvimento das escolas? Como tem sido desenvolvido o

trabalho educativo com o movimento corporal infantil que implicam na ausência das instituições no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil? Essas perguntas são mais instigantes ainda se pensarmos que, na maioria das escolas da RME de Curitiba é o profissional de Educação Física que desenvolve o trabalho educativo com o movimento corporal infantil.

É certo que não temos respostas para essas questões, todavia elas nos provocam a novas pesquisas.

Outra possibilidade que pode ser levantada quanto a isto é que a Educação Infantil está presente em número absolutamente maior em CMEIs do que em escolas, em razão de que o primeiro atende exclusivamente as crianças de 0 a 5 anos. É possível inferir também que os relatos de experiência oriundos dos CMEIs, enviados para análise, atendem melhor aos critérios de seleção definidos pela comissão julgadora. Além disso, no ano de 2009, os relatos de experiência foram enviados, principalmente, pelos professores de Educação Física partícipes do Educamovimento. Assim, justifica-se também um número maior de escolas envolvidas no processo.

Na análise dos relatos também foi possível verificar que algumas instituições enviaram mais de um trabalho. Neste caso, ocorreram duas situações: a) instituições que enviaram mais de um trabalho no mesmo ano; b) instituições que enviaram mais de um trabalho ao longo dos 5 anos dos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 2.

TABELA 2 - Número de instituições que apresentaram mais de um trabalho no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE ENVIARAM MAIS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA (TOTAL 33)	NÚMERO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA ENVIADOS
22	2
7	3
2	4
2	5

FONTE: A autora (2015)

Na Tabela 2 observa-se que ao todo 33 instituições apresentaram mais de um trabalho no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil. O que chama a atenção neste quadro são as instituições que enviaram entre 4 e 5

trabalhos. O que diferencia estas instituições das demais que as levam a participar tanto?

Um dado interessante que a análise revelou é que, as instituições que enviaram mais de uma vez os relatos de experiência para a apresentação, nem sempre os trabalhos educativos foram realizados pelos mesmos profissionais. Por meio disso é possível inferir que esta é uma prática assumida pela instituição, que tem se preocupado com o trabalho educativo do movimento corporal infantil ao longo de sua trajetória.

Para análise dos relatos de experiência, do qual se refere este estudo, dos 152 relatos de experiência levantados no material documental, nem todos foram incorporados neste estudo. Desta forma, defini como critério de seletividade relatos de experiência que: a) apresentassem encaminhamento avaliativo e b) que o material documental estivesse disponível. Não selecionei: a) os que apresentei, b) os que eram pesquisas; c) os que apareciam repetitivamente (no caso de repetição 1 foi excluído);. Tendo em vista esses critérios, compuseram-se enquanto fonte de dados para este estudo 114 relatos de experiência.

Ainda, cabe ressaltar que embora os relatos apresentados entre 2009 e 2011 não exigissem, em sua formatação, a presença da avaliação e sim dos resultados alcançados através das práticas educativas propostas, entendo que ela não está desvinculada do trabalho educativo como um todo. Neste sentido, apoiei-me na orientação de Luckesi (2011, p.13): “[...] *a avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico*”.

Assim, ao sugerir que os professores apontem os resultados obtidos de determinado trabalho pedagógico entendo que ele estará concomitante avaliando os processos de aprendizagem das crianças bem como o seu próprio trabalho. Neste sentido, justifico a escolha de analisar as publicações dos respectivos anos: 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Ainda sobre esses anos pude perceber que muitos relatos de experiência são projetos didáticos, cuja articulação com outras áreas do conhecimento se faz presente. Desta forma, nas narrativas escritas sobre as práticas avaliativas de 2009 a 2011 observa-se a avaliação centrada em outras áreas do conhecimento.

No que versa a quantidade de profissionais que publicaram seus relatos de experiência, dentre eles educadores, professores regentes e professores de

Educação Física, perfaz-se um total de 368 profissionais da educação, dados estes apresentados na Tabela 3.

TABELA 3 - Número de profissionais que apresentaram relatos de experiência no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

ANO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS DA RME QUE APRESENTARAM PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS SEMINÁRIOS
2009	29
2010	88
2011	58
2012	107
2013	86
TOTAL	368

FONTE: A autora (2015)

Observa-se na Tabela 3 que o número de profissionais que apresentaram relatos de experiência entre os anos de 2009 e 2013 oscila. Em comparação com a Tabela 1 identifiquei que o número de relatos de experiência apresentados é maior que o número de instituições envolvidas. Isso se justifica uma vez que diversos relatos de experiência foram construídos em parceria com um ou mais profissionais das instituições.

Ocorre também que, na análise do material documental foi possível verificar que 368 profissionais não representa o número real de professores envolvidos, visto que, alguns destes publicaram relatos de experiência com regularidade, isto quer dizer, estiveram envolvidos na apresentação de 2 ou mais relatos ao longo dos anos e em alguns casos o nome dos docentes apareceu de forma repetida. Assim, o número que expressa a totalidade de profissionais envolvidos com publicações no evento é de 306.

Segundo a Deliberação CME/CEI nº02/2012 (CURITIBA, 2013a), cada instituição pública de Educação Infantil do município de Curitiba tem autonomia para organizar as crianças em diferentes grupos. Essa organização deve levar em consideração o desenvolvimento e a especificidade das crianças, bem como o espaço físico disponibilizado na própria instituição. Desta forma, a Prefeitura Municipal de Curitiba sugere o seguinte formato de agrupamento⁴³ das crianças da

⁴³ O que chamo de agrupamento é o que em outras etapas da educação chama-se de turma. O agrupamento na Educação Infantil tem especificidades próprias, não leva em conta somente a idade cronológica, mas o desenvolvimento de cada criança. A forma de agrupar as crianças geram o que eu nomeio como grupos.

Educação Infantil: Berçário único, Berçário I e Berçário II, que se referem ao atendimento de crianças de 0 a 2 anos; Maternal I, Maternal II e Maternal III destinados às crianças entre 1 ano e meio a 3 anos; e Pré cujas crianças têm entre 4 e 5 anos (CURITIBA, 2009b).

Com base nesta organização, identifiquei em 110 relatos de experiência os agrupamentos a quem se destinavam os trabalhos educativos realizados e publicados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil. No Quadro 1 é possível visualizar a relação entre o número de relatos de experiência apresentados e o agrupamento de criança.

GRUPOS	NÚMERO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA	TOTAL
Berçário único	11	31
Berçário I	7	
Berçário II	13	
Maternal I	13	38
Maternal II	14	
Maternal III	11	
Pré	40	40
Sala mista	1	1
Formação continuada	1	1

QUADRO 1 - Relação entre o número de relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil para cada agrupamento de criança

FONTE: A autora (2015)

Ao observar o Quadro 1, verifica-se que há um equilíbrio entre o total de relatos de experiência apresentados e os grupos de crianças os quais se referem tais relatos. Em momento de conversa informal, a coordenação do evento afirmou que ao longo dos anos, passou-se a priorizar a aprovação de práticas que contemplassem de forma equilibrada todos os agrupamentos, sobretudo nas comunicações orais.

Quanto ao conteúdo presente nos relatos de experiência iniciei a análise pelos títulos, entendendo que eles devem revelar a ideia central dos trabalhos, anunciando o que está por vir, apontando para uma intencionalidade do trabalho pedagógico.

Assim, percebi que, do universo total de relatos de experiência publicados, 41 trazem no título a palavra movimento relacionado a diferentes significados (FIGURA 7).



FIGURA 7 - Significados da palavra movimento adotada nos títulos dos relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil
 FONTE: A autora (2015)

A Figura 7 apresenta alguns significados com o qual o movimento está relacionado nos títulos dos relatos de experiência. Enquanto **prática pedagógica** ele aparece com o significado de delimitar a área do trabalho pedagógico realizado, ou seja, de expressar de qual campo de experiência o professor está tratando. Neste caso os títulos são iniciados em geral por **prática do/de movimento**. Também se percebe o movimento relacionado a um conhecimento que está sendo veiculado na prática, por exemplo: “*Movimento: Labirinto*”, “*O folclore com movimento*”. Nestes exemplos o movimento aparece como suporte da prática pedagógica.

A **criança** também aparece num dos títulos: “*A criança e o movimento*”. Pode-se inferir, neste caso, um possível protagonismo, ou no mínimo uma preocupação dos docentes em colocar a criança como centro da atividade proposta.

No caso deste título visitar o material documental foi fundamental. No texto as autoras do trabalho justificam suas ações a partir dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, o qual não foi possível identificar se o documento é o nacional elaborado pelo MEC ou municipal, construído pela SME de Curitiba. Elas problematizam que as ações pedagógicas e os espaços para as práticas necessitam ser cuidadosamente planejados, arguindo que tais cuidados possibilitam o desenvolvimento da criança. Também apresentaram a brincadeira como eixo das

práticas pedagógicas sendo elas o suporte para exercitar o corpo, a imaginação e a linguagem simbólica. A partir dessas considerações percebe-se que existe neste trabalho uma mobilização dos professores em colocar as crianças como centro da prática pedagógica, são elas que dão o significado da prática e não o contrário.

Observei que os títulos dos relatos de experiência da mesma forma expressam o significado de movimento enquanto **linguagem**, que possibilita a comunicação e expressão da criança, sendo que, através dele, os pequenos conhecem e reconhecem o mundo. Neste sentido, constatei os seguintes títulos: *“Movimento como expressão em crianças do nascimento até os 24 meses”, “Linguagem e movimento”, “Movimento: a linguagem do corpo”*.

Quando tratamos do movimento como forma de linguagem não é possível desconectá-lo das interações e socializações que são propiciadas por eles. Desta forma, os títulos também revelam o movimento como meio de socialização e interação, é possível destacar os seguintes títulos: *“Explorar, conhecer e interagir: a flexibilidade do elástico e das relações”, “Integração: a prática do movimento em salas de idades mistas”*.

Igualmente, identifiquei na **ludicidade** outro significado dado para o movimento. Os títulos: *“A magia do movimento”, “Movimentando-se legal”, “Movimentar divertir e encantar”, “Descobrimo o prazer nos movimentos”* e *“Movimento na Educação Infantil: o prazer de brincar e aprender do início ao fim”*, demonstram uma preocupação dos docentes em possibilitar ações vividas e sentidas que causem um bem – estar nas crianças, recorrendo deste modo à imaginação, à diversão e ao prazer.

O movimento enquanto **desenvolvimento** da criança também é destacado nos títulos. Pode-se citar: *“Brincar para crescer”, “Vivendo e crescendo em movimento”, “Se mexer para crescer”*. Percebe-se nestes casos que o movimento está relacionado ao desenvolvimento biológico, ou seja, para crescer é necessário o movimento.

Outro significado dado ao movimento nos relatos de experiência é o do mover-se, mexer-se ou ainda mobilizar o corpo para a **ação** de movimentar-se. Neste sentido, destaco os seguintes títulos: *“Olha quem está se mexendo”, “Mexendo o corpo”, “Me movimento muito”, “Movimentando o meu corpo”, “Cantando e se movimento no berçário II”*.

Ainda, verifiquei nos títulos o movimento como forma de **ampliar o repertório** de movimentos das crianças. *“Desafiando limites”, “Brincadeira de criança: construindo o movimento”, “Inovando o movimento”, “Brincando e criando movimentos”, “Explorando movimentos”, “Redescobrimdo o movimento”.*

Por fim, a maior parte dos títulos aborda o conhecimento, o conteúdo o qual se refere à prática proposta. Neste caso foi possível identificar 46 relatos de experiência nesta condição. No Quadro 2 é viável visualizar alguns títulos que representam os temas abordados nas práticas pedagógicas.

TÍTULO DE ALGUNS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA APRESENTADOS NO SEMINÁRIO SABERES E PRÁTICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
1. Cama de gato	24. Passeando de carro
2. Capoeira: brincando e cantando	25. Rápido... Devagar...
3. Conhecendo a capoeira	26. Dançando conforme a música e assim unindo família e escola
4. Ginástica com materiais	27. Brinquedos itinerantes: uma visão singular do brincar na Educação Infantil
5. Dançando no berçário	28. A construção do conceito “ponte” no trabalho educativo com a Linguagem Movimento
6. Brincadeiras ginásticas com elástico	29. A magia de brincar, cantar e aprender: valorizando os brinquedos cantados
7. Entrando na dança	30. Brincadeira da comanda: uma animada prática de movimento
8. Jogos cooperativos: juntos podemos mais com diversão e atitude	31. Brincadeiras ginásticas
9. O passado como presente: resgate dos brinquedos e brincadeiras tradicionais	32. Brincando com a capoeira
10. Brincar de rolar	33. Aprendendo com os jogos cooperativos
11. Brincadeiras ginásticas com sombras	34. Dançar, cantar e brincar: a música na Educação Infantil
12. Ginástica circense	35. Saltos e voos no mini-tramp: brincando de super-herói
13. Slackline e escalada: perdendo o medo e criando coragem	36. Resgatando as brincadeiras infantis
14. Ginástica ao meu alcance	37. Capoeira infantil: arte construída no CMEI
15. Circuito motor: a criança e o meio	38. A Olimpíadas contagia o CMEI
16. Dançando que a gente aprende	39. Brincadeira ginástica na canoa
17. É dançando que a gente aprender	40. Cama de gato com arcos
18. Olimpíadas do pré	41. Circuito
19. Siri do buraco, pega-pega das tartarugas e corrida do ovo	42. Circuito com as partes do corpo
20. Circuito envolvendo o equilíbrio, coordenação, força, velocidade, flexibilidade e noções topológicas	43. Jogos cooperativos
21. Jogos de lançamento	44. Jogos de oposição, jogos de diversão
22. Pega-pega vamos lá	45. Tapete de dança
23. A ginástica rítmica como forma de ampliação cultural e corporal na Educação Infantil	46. Brincadeiras da infância

QUADRO 2 – Alguns títulos dos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

FONTE: A autora (2015)

Conforme o Quadro 2, as práticas educativas relatadas nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil referem-se às múltiplas possibilidades de exploração de movimento. Percebe-se que os professores

propõem práticas da cultura corporal de movimento historicamente construídas, como os jogos e brincadeiras, elementos do esporte, ginásticas, capoeira, dança e lutas.

Através desses títulos é possível verificar que os professores privilegiam os jogos e as ginásticas em suas práticas educativas. Isso também pode ser identificado nos outros 68 títulos que compõem o material documental analisado. Esse dado chama a atenção, uma vez que existe um repertório significativo de práticas de movimento construídas historicamente. Porque os professores centram suas escolhas nestas práticas quando se trata de criança pequena? Não temos resposta a essa pergunta, todavia reside nela uma possibilidade investigativa.

Quanto aos objetivos que despendiam das práticas educativas publicadas, verifiquei que alguns deles aparecem com certa regularidade. Por conseguinte, sintetizei-os, a partir do que foi observado nos relatos de experiência, da seguinte forma (QUADRO 3):

PREVALECEM OBJETIVOS QUE:
Ampliem e possibilitem a vivência de diferentes práticas de movimento da cultura infantil;
Oportunizem a reelaboração (recriação) das experiências corporais vivenciadas;
Amplie o repertório de movimentos das crianças;
Incitem os pequenos a interagir por meio do movimento;
Ofereçam condições para que o movimento seja utilizado como forma de linguagem;
Assegurem o reconhecimento das possibilidades de movimento, seus limites e potencialidades, diferenças e semelhanças na movimentação corporal;
Possibilitem a expressão de sensações, necessidades e sentimentos;
Desenvolvam das capacidades físicas e perceptivo-motoras, bem como das habilidades de locomoção, equilíbrio e manipulação;
Viabilizem o controle do corpo e movimento;
Oportunizem o conhecimento, reconhecimento e identificação do seu próprio corpo;
Produzam novos saberes sobre o movimento;

QUADRO 3 - Objetivos que prevalecem nos relatos de experiência apresentados nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil
FONTE: A autora (2015)

No Quadro 3 é possível compreender as metas de aprendizagem que os professores escolhem na organização de suas práticas. Nota-se que eles dizem

respeito à socialização das crianças, a construção de sua identidade e autonomia corporal e a ampliação do conhecimento acerca das práticas corporais historicamente construídas (GARANHANI, 2002, 2004, 2008).

Esse dado é relevante uma vez que ele tenciona os discursos de práticas de movimento na Educação Infantil centradas nas abordagens desenvolvimentistas e da psicomotricidade. E revela a concepção que os professores têm acerca do movimento corporal infantil.

Cabe ressaltar que os objetivos não se encerram nestes, entretanto esses são os predominantes e aparecem com maior frequência.

Tendo mapeado e reconhecido o campo de pesquisa, a etapa sucessora, para que pudéssemos compreender a problemática estudada, foi realizar a organização para análise dos dados.

3.4 Decomposição e composição: os arranjos instrumentais para a organização da pesquisa

Gil (2002), Ludke e André (1986) sugerem que a análise de conteúdo é o método de análise de dados mais adequado para uma pesquisa do tipo documental. Entende-se que através desse método pode-se revelar o conteúdo latente nas mensagens comunicacionais, utilizando-se para tanto um conjunto de técnicas de análise das comunicações e procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdo das mensagens (BARDIN, s/d).

Embora ela constitua-se num método de análise de dados, neste estudo foi utilizada somente como um procedimento de **organização dos dados**. Assim, apoiei-me nos pressupostos da análise de conteúdo do tipo categorial, orientada pelos os estudos de Bardin (s/d), Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), Franco (2003) e Triviños (1987).

O primeiro estágio do processo de organização dos dados foi a realização de uma pré-análise, que consiste na organização do material documental (TRIVIÑOS, 1987). Na Figura 8 é possível identificar as etapas que compuseram essa pré-análise.

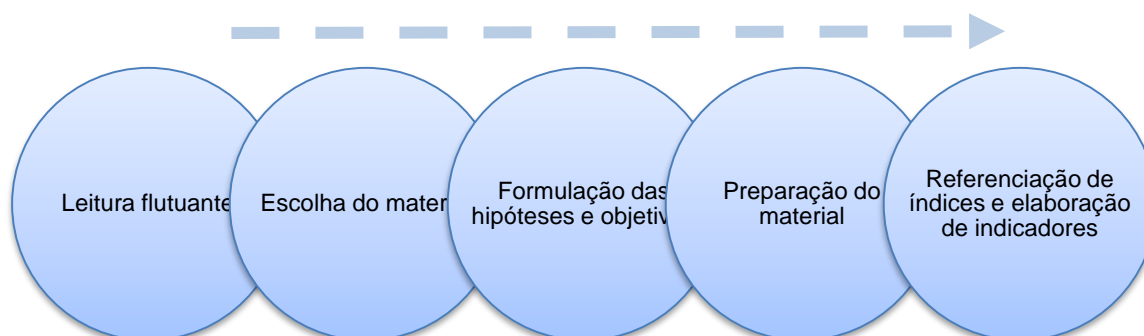


FIGURA 8 - Etapas da pré - análise dos dados (BARDIN, s/d)
 FONTE: A autora (2015)

Percebe-se que na Figura 8 a pré-análise é apresentada de forma linear, em etapas as quais se sucedem. Entretanto, o andamento dessa organização não ocorreu de forma estanque, mas tratou-se de um exaustivo exercício de idas e vindas buscando dar significado ao conteúdo das mensagens.

A partir dessas considerações, a Figura 8 pode ser traduzida da seguinte forma: a **leitura flutuante** foi o primeiro contato com o material documental. Ela aconteceu de modo informal como forma de aproximação ao contexto a ser estudado.

A **escolha do material documental** deu-se, a partir da etapa de revisão de estudos, da análise documental e do diálogo desses com o problema e os objetivos da pesquisa. Essa combinação de ações foi fundamental uma vez que na pesquisa *“os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise”* (BARDIN, s/d, p.98). Assim, apoiada na demarcação do universo a ser estudado, constitui um corpus validado pelas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

No que diz respeito à etapa de **formulação das hipóteses e objetivos**, na construção deste estudo, optei em formular questões norteadoras, estabelecendo um objetivo que foi elaborado a priori.

A escolha dos documentos foi determinada pela elaboração do objetivo e a delimitação do problema de pesquisa só foi possível porque o material documental analisado possibilitou responder a tal questão. Ademais, foi através da revisão de

estudos que pude ponderar objetivo, questões norteadoras e material documental. Bardin (s/d) reitera que *“o objetivo é determinado, e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado”* (BARDIN, s/d, p.96).

A **preparação do material** consistiu na classificação numérica do material documental para facilitar a análise dos dados. A ordenação desta classificação foi de 1 a 143 (nesta numeração estão inclusos os relatos de experiência que não foram analisados, todavia foram classificados)⁴⁴. A partir disso, defini uma nomenclatura para referir-me aos dados durante a análise, a saber: a sigla RE que significa relato de experiência seguida da classificação numérica respectiva ao trabalho (exemplo: RE 24).

Além disso, os arquivos em Power Point que compuseram esta pesquisa receberam a sigla **ppt** antes da nomenclatura descrita (exemplo: ppt RE 24). Também extraí dos relatos de experiência publicados toda parte textual que compunha o item avaliação, colocando-a em um arquivo separado identificado pelo número do relato de experiência. Quando necessário procedi ajustes na linguagem. No caso de 2009 a 2011, cuja organização textual era em forma de resumo, recortei o que se referia a avaliação a partir da minha interpretação.

A **elaboração de indicadores que auxiliam a interpretação do estudo** (BARDIN, s/d) foi realizada a partir do recorte e leitura do **item avaliação** do material documental.

Entendo que a avaliação ocorre em diversos momentos da prática pedagógica dos professores e não está desvinculada de todo o processo pedagógico. Entretanto ao ler os relatos de experiência percebi que elas nem sempre aconteceram de forma intencional, por exemplo: as que aparecem no início dos relatos, no formato de justificativa, e que se caracterizam como uma avaliação prognóstica⁴⁵ (HADJI, 2001). Como as perguntas norteadoras tratam de saberes das práticas avaliativas, ou seja, aquilo que os professores escrevem como intenção de

⁴⁴ Nessa tarefa excluí os 8 trabalhos apresentado em 2009 que eram pesquisas acadêmicas, isto é, dos 152 trabalhos apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil classifiquei 144 (ANEXO 3).

⁴⁵ Para Hadji (2001) a avaliação prognóstica antecede uma prática educativa, com o objetivo de identificar quais conhecimentos iniciais os estudantes possuem sobre determinado conteúdo. Ela tem o papel de fornecer para o docente informações sobre a criança, possibilitando-o a realizar ajustes no plano de ensino.

avaliar, escolhi utilizar somente este segmento do texto para a elaboração dos indicadores.

Desta forma, extraí do texto palavras que indicassem a temática que compunha as práticas avaliativas nos relatos de experiência. Identificadas às temáticas, realizei a contagem frequencial delas, sendo as mais frequentes consideradas os indicadores.

Cabe ressaltar que quando tratamos da análise de conteúdo as condições contextuais devem ser sempre levadas em consideração, para que uma mensagem não seja interpretada como ato isolado (FRANCO, 2003) e, neste sentido, houve cuidado para que nas análises o contexto em que foram gerados os relatos de experiência não fosse desconectado.

Assim, como optei em utilizar, na pré-análise, somente o item avaliação que compunha os relatos de experiência, as outras partes que integram os relatos (objetivos, justificativa e encaminhamentos) foram explorados como instrumento de triangulação dos dados. Esta tarefa auxiliou na realização das inferências e interpretações dos saberes que compõem as práticas avaliativas de professores que realizam o trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil.

Bardin (s/d) apresenta como uma fase sucessora da pré-análise a exploração do material, a qual consiste na codificação dos dados e categorização⁴⁶. Neste estudo essas ações integraram o segundo estágio da organização dos dados.

Um das características da análise de conteúdo é que no processo de categorização os dados pertençam a uma única categoria (BARDIN, s/d). Assim, em alguns casos o texto que compunha o item avaliação foi mantido na sua integralidade no momento da categorização. Todavia, em outros casos, o texto foi desmembrado e reagrupado em diferentes categorias. O desmembramento textual foi realizado apenas nos relatos de experiência em que, ao separar o texto em diferentes temáticas, o conteúdo da mensagem não perdeu o seu sentido. Cito um exemplo de como realizei essa tarefa a partir do RE 86.

⁴⁶ A codificação é a transformação “dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo” (BRADIN, s/d, p.103). Já a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, s/d, p.117).

Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, tendo como fator motivante a autonomia, a imaginação e a criatividade demonstradas pelas crianças na realização das atividades pedagógicas de movimento. Algumas crianças manifestaram inicialmente medo do escuro e das sombras, medo este que foi superado no decorrer das etapas seguintes. Avaliamos que as etapas realizadas na sala de aula deveriam ser feitas com grupos menores de crianças, para que elas pudessem observar, além dos seus movimentos, também os dos colegas (RE 86).

Nesse exemplo, cada trecho do texto identificado pelas cores: vermelho, azul e verde, foi classificado numa categoria que representasse o significado do conteúdo expresso na mensagem.

Levando em conta a estrutura apresentada para organização dos dados, o resultado dessa sistematização pode ser observado na Figura 9.

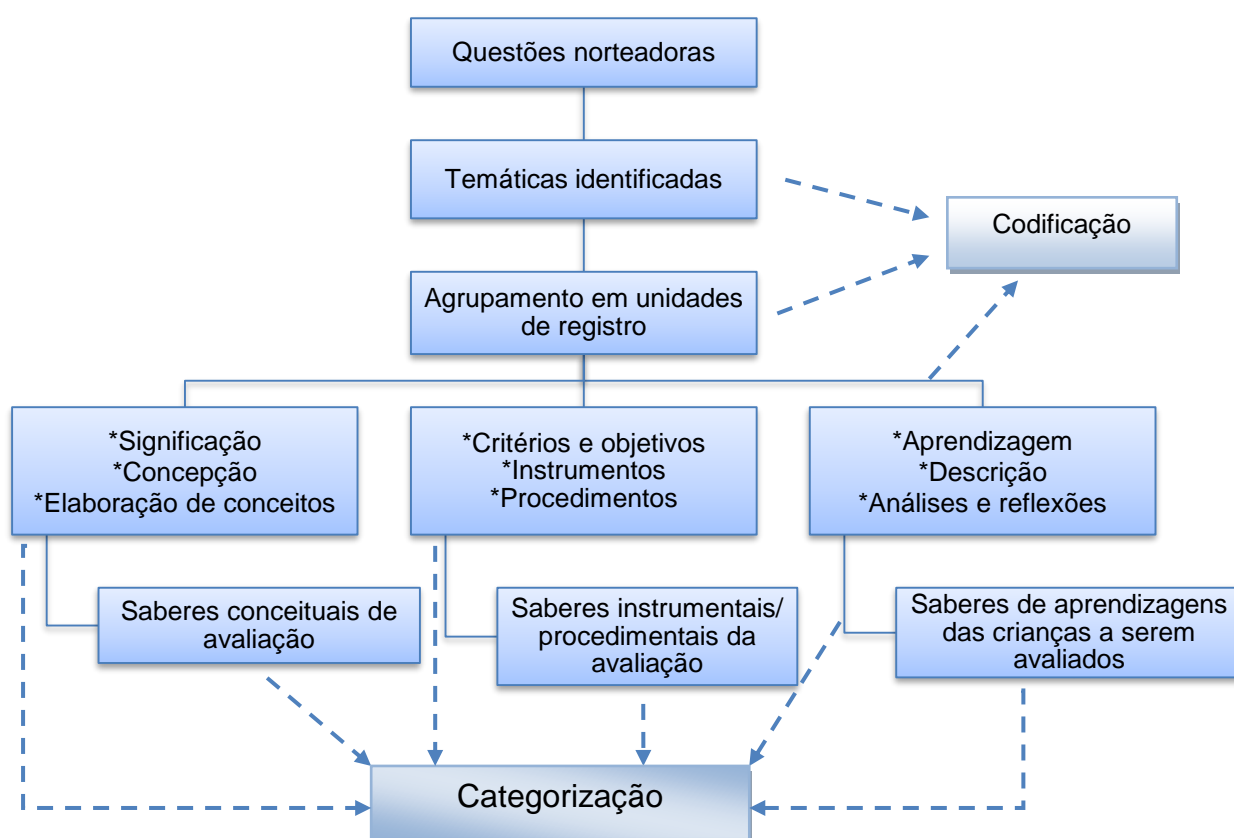


FIGURA 9 – Organização de dados da pesquisa Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná
FONTE: A autora (2015)

Conforme a Figura 9, as questões norteadoras orientaram a identificação e codificação das temáticas nos textos analisados. Após esse processo, as temáticas foram agrupadas em **unidades de registros**, as quais são: “*unidade de significação*

a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, s/d, 104). Assim, pude construir três unidades de registros:

1. Significação; concepção; elaboração de conceitos.
2. Critérios e objetivos; instrumentos; procedimentos.
3. Aprendizagem; descrição; análises e reflexões.

Essas três unidades de registro, em diálogo com o estudo sobre saberes docentes de Tardif (2014), possibilitaram a definição de três categorias de análise⁴⁷:

- A. Saberes conceituais de avaliação
- B. Saberes instrumentais-procedimentais⁴⁸ da avaliação
- C. Saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados

A categoria de análise **saberes conceituais de avaliação** referem-se às concepções, conceitos e significados assumidos e produzidos pelos professores nos registros de suas práticas avaliativas do movimento corporal infantil. Indicam que a prática avaliativa não é neutra, mas sim um ato político, cujos docentes estão num movimento permanente em busca de significações para suas ações. Essa categoria trata daquilo que na ação *“assume seu significado e sua utilidade”* (TARDIF, 2000, p.15). São os saberes exteriores ao professor, isto é, dos currículos, da formação profissional e das disciplinas que passam por um processo de ressignificação, a partir da prática pedagógica e que traduzem o que os professores pensam sobre avaliação. São saberes que *“refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano”* (TARDIF, 2000, p.13).

A categoria de análise **saberes instrumentais-procedimentais da avaliação** aludem sobre como os professores instrumentalizam suas práticas avaliativas, suas escolhas para organizar essas práticas: instrumentos avaliativos, definição de critérios, objetivos e como eles procedem no uso destes. Esboça também como os professores traduzem, em suas práticas avaliativas, os saberes

⁴⁷ Optei pelo uso do termo categorias de análise, tendo em vista que os estudos de Bardin (s/d) propõe a organização de dados a partir do processo de categorização.

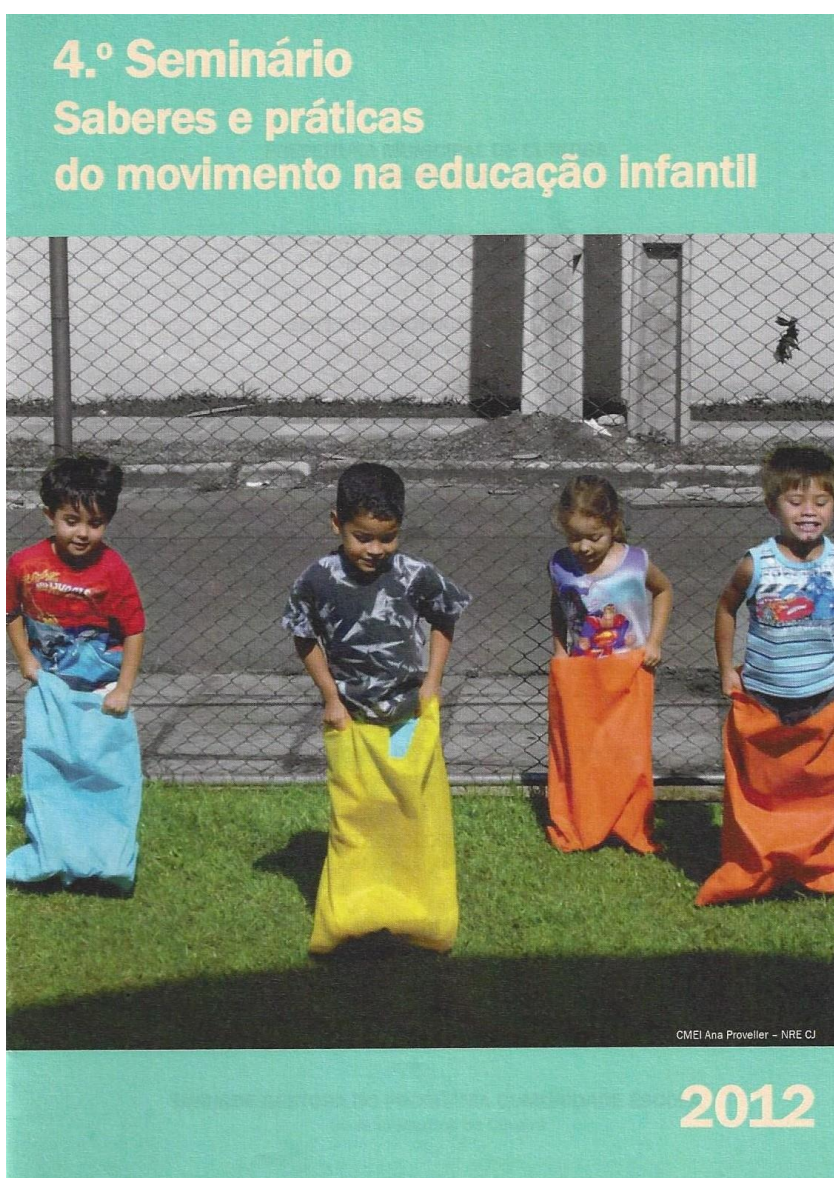
⁴⁸ Entendo que instrumentos e procedimentos são elementos da avaliação indissociáveis, isto é, o instrumento só faz sentido se for aplicado a ele algum procedimento e todo procedimento necessita de um instrumento. Assim, escolhi utilizar as palavras instrumentais-procedimentais com hífen porque na língua portuguesa ele é um sinal gráfico que caracteriza união de elementos. Os elementos unidos, neste caso, são os instrumentos e procedimentos.

das ciências da educação, das disciplinas oferecidas pela universidade, dos programas escolares e da experiência, adquiridos no âmbito da prática da profissional (TARDIF, 2014). Em suma, são saberes que remetem ao como avaliar.

A categoria de análise **saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados** trata de apresentar o que o professor realiza em sua prática avaliativa, o que ele relata sobre a criança em relação ao movimento corporal infantil. Como ele percebe o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Enfim, saberes adquiridos, modelados e produzidos na relação com o trabalho da docência, ou seja, sobre o que os professores avaliam.

Esses saberes: conceituais, instrumentais-procedimentais e das aprendizagens da criança concernem aos *“mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias”* (TARDIF, 2014, p.58).

Sendo assim, os saberes que compõe as práticas avaliativas de professores que atuam com Linguagem movimento são saberes produzidos, transformados e utilizados pelos docentes a partir do seu saber e saber-fazer, que traduzem a especificidade das práticas avaliativas com o movimento na Educação Infantil.



Flyer do 4º Seminário “Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil”

4 ANÁLISE DE REGISTROS ESCRITOS DOS PROFESSORES AUTORES DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo investigar indica a possibilidade de conhecer alguma coisa que ainda não é conhecida; ou seja, significa produzir compreensão de algo e, em decorrência, desvendar a trama das relações que o constituem, o que implica uma interpretação da realidade – sua “leitura”, para usar uma linguagem de Paulo Freire. A investigação torna a realidade inteligível. O que é obscuro torna-se claro, “iluminado”, compreensível (grifos do autor). (LUCKESI, 2011, p.153).

A escolha de iniciar este capítulo com a epígrafe remetida a Luckesi (2011) é um forma de anunciar a tarefa que ora segue, isto é, a busca de identificar e analisar os saberes que compõe as práticas avaliativas de professores que atuam com Linguagem Movimento na Educação Infantil.

Tardif (2014) considera que o saber dos professores é sempre um saber social, todavia, esse saber também é individual: *“o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”* (TARDIF, 2014, p.15). Quer dizer um saber produzido socialmente, na interação com outros seres humanos, mas que cuja autoria está em cada professor.

Nesse sentido, a análise deste material revela que os professores são influenciados em suas práticas avaliativas por agentes externos, mas ao mesmo tempo são produtores de suas próprias concepções, estratégias, conceitos, entre outros.

Percebi que as avaliações são um espaço privilegiado da construção do eu professor a partir da construção de saberes conceituais, instrumentais-procedimentais e de aprendizagens das crianças.

Identifiquei que os professores buscam permanentemente dar significados às suas práticas educativas elaborando conceitos próprios que expliquem e justifiquem esta prática, mediando os processos educativos, fazendo escolhas do que ensinar, como ensinar, quando ensinar e do que avaliar e como avaliar. É no registro desse processo que o professor torna-se autor, produz saberes e aí reside a justificativa da denominação **professor autor**, utilizada neste estudo.

Posto isto, seja na singularidade de cada trabalho ou na regularidade em que se apresentam certos saberes acerca das práticas avaliativas dos professores

que atuam com Linguagem Movimento, o rumo que tomamos agora é submergir no universo destes saberes.

Para tanto, escolhi começar a discussão pelos saberes conceituais, porque entendo que são eles que influenciam os saberes instrumentais-procedimentais e subsumem os saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados.

4.1 Saberes conceituais de avaliação

Segundo Tardif (2000) os saberes docentes são personalizados, isto é, apropriados, incorporados, subjetivados por cada professor em sua individualidade. Assim, pude observar nos dados produzidos que os professores registraram em suas práticas avaliativas sua concepção de movimento corporal infantil, conforme é possível visualizar no RE 12 e RE 32.

Com essa sequência didática foi observado que, para a criança pequena, movimentar-se é muito mais do adquirir novas habilidades, possibilitando que ela atue de forma cada vez mais independente e expressiva no mundo (grifo meu). [...] Por isso é fundamental oferecer para as crianças possibilidades de autoconhecimento e um espaço seguro e estimulante (RE 12).

Nessa faixa etária, o movimento é básico e essencial, o qual a criança pode expressar suas emoções, necessidades, vontades, estabelecendo assim uma relação de comunicação com o meio em que se encontram, também auxilia no desenvolvimento da oralidade, pensamento lógico matemático e relações sociais. É através do lúdico que as crianças conseguem perceber melhor o mundo no qual estão inseridas (grifos meu) (RE 32).

Nesses relatos de experiência observo que é a partir das experiências práticas (o fazer pedagógico), das observações acerca das crianças quanto às suas aprendizagens e desenvolvimento, e dos conhecimentos oriundos de diferentes fontes, como por exemplo, a própria teoria, que o movimento corporal da criança pequena adquiriu significado para os docentes. Neste sentido, é possível perceber que os professores conceberam, em seus registros avaliativos, o movimento como forma de linguagem e expressão das crianças. Neste caso, o movimento teve como papel possibilitar que os pequenos comunicassem-se com o mundo de forma independente.

No RE 83 observei que os professores autores em seus registros avaliativos buscaram significar a ação da criança e, a partir disso, também expressaram sua concepção de movimento.

*Tudo isso denotou que, quando mais as crianças pediam para “mexer o corpo” na “Casa do Zé” antes de vivenciarem a sequência, **estavam solicitando um novo desafio o que demonstra o amadurecimento de aparecerem diversos movimentos além dos citados durante essa prática de movimento** (grifo meu) (ppt RE 83).*

Na análise deste trabalho é possível inferir que os autores trataram de compreender uma ação passada da criança, que a priori não tinha significado claro para os docentes, mas que a partir da prática foi ganhando novos significados.

A reflexão realizada por esses professores reforça a ideia do movimento enquanto forma de linguagem da criança, pois foi a partir de uma ação corporal que os docentes compreenderam as necessidades expressadas pelas crianças.

Esses relatos de experiência nos levam a afirmar, por ilação, que é na prática avaliativa, isto é na ação (TARDIF, 2000), que a concepção do movimento corporal infantil ganha significado. Na observação e análise do percurso de aprendizagem das crianças os docentes compreendem o movimento enquanto forma de linguagem e, a partir disto, elaboram seus próprios conceitos acerca do movimento corporal infantil.

Outro relato, ainda nos conduz a essa discussão. No RE 105 os professores avaliaram que: *“As crianças interagiram com o meio e usaram o movimento como forma de linguagem” (RE105)*. Percebe-se que neste caso o movimento enquanto linguagem da criança foi o próprio objeto da avaliação, isto é, os docentes ao conceberem o movimento como linguagem, transpuseram esse conhecimento para o campo da avaliação buscando identificar nas crianças de que forma elas utilizavam o movimento na sua interação e comunicação.

As análises acerca das concepções de movimento que os professores registraram em suas práticas avaliativas nos remetem aos estudos de Luckesi (2008). Segundo o autor a avaliação não se inscreve num vazio conceitual, mas é orientada por um modelo teórico de mundo e de educação que se faz pungente nas práticas avaliativas cotidianas. Além disso, ela é norteadada pelas experiências vividas pelo avaliador e avaliado, pelas relações sociais que se estabelecem nas instituições educacionais, bem como o contexto em que a prática ocorre.

Com base na concepção que os professores apresentaram do movimento corporal infantil enquanto forma de linguagem, pude identificar o que os docentes compreendem como avaliação do movimento corporal infantil: “**A avaliação ocorreu durante todo o processo** (grifo meu), onde foram observados os movimento de cada criança” (RE 114).

Para os professores autores, a avaliação do movimento corporal infantil se constitui num processo, ou seja, não é estanque ocorrendo em apenas um momento da prática pedagógica, mas permeia todas as etapas das ações educativas.

A avaliação processual é um ponto de partida para se construir as práticas avaliativas. Ao tomarmos como referência a criança enquanto ser humano que possui uma história e que se desenvolve numa dinâmica atemporal, não estática, tampouco padronizada, olhar o desenvolvimento dela no todo da prática educativa e nas suas interações é fundamental.

Villas Boas (2011) defende que a avaliação formativa é sempre um processo. Ora, se ela é sempre processo, é processo de quê? Primeiro cabe dizer que a avaliação formativa “[...] existe para promover aprendizagem. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2011, p.19). Essa via de mão dupla: promoção da aprendizagem e aprimoramento do trabalho pedagógico, só ocorre em função da natureza reguladora da avaliação.

Visto nesta lógica, o papel regulador da avaliação processual, seria a regulação da aprendizagem no processo, quer dizer, durante a trajetória das experiências de movimento e regulação do processo a partir do aprimoramento do trabalho pedagógico.

Assim, o que seria o processo que os professores se referem em suas avaliações acerca das práticas educativas com o movimento corporal infantil? Por inferência é possível dizer que se trata da avaliação que ocorreu durante a trajetória de experiências de movimento.

Tal qual pode ser identificada, de forma manifesta, no RE 30 em que os professores registraram que a avaliação ocorreu através do acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças: “A avaliação **aconteceu de forma continuada no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem** (grifo meu) das crianças através da observação e registro por fotos e filmagens” (RE 30).

No RE 132 os professores autores também se referiram à avaliação no processo, conforme o relato a seguir: “**A avaliação ocorreu ao longo de toda a sequência didática** (grifo meu), levando-se em consideração a participação das crianças. Até que todas as crianças passassem por dentro do “minhocão”⁴⁹, propusemos novamente uma outra etapa” (RE 132).

Ainda que eles não registrem isso de forma manifesta, por inferência é possível perceber que: enquanto todas as crianças não passaram por dentro do minhocão, isto é, aprenderam a experiência corporal, não houve avanço nas atividades. Para escolher manter a atividade ou avançar nela os docentes necessitaram realizar análises no decorrer da prática educativa tendo em vista a promoção da aprendizagem.

Do mesmo modo, no RE 83 os professores relataram a avaliação que ocorreu no processo tendo em vista o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança:

A avaliação foi realizada durante as atividades desenvolvidas (grifo meu), por meio da participação das crianças em cada etapa e ao final da sequência didática. A cada etapa as crianças interagiram com os materiais e o ambiente, explorando diferentes partes do corpo, ampliando seu repertório de movimentos corporais (RE 83).

O que chama a atenção nesse relato de experiência, diferente dos últimos 2, é que o processo também mantém uma relação com o tempo. Não o tempo como medida, mas o tempo em que se desenvolve as aprendizagens, o tempo pedagógico de cada etapa nas quais as crianças interagiram, exploraram diferentes partes do corpo e ampliaram seu repertório.

A observação desses relatos de experiência permite considerar que os docentes apontam uma concepção de avaliação do movimento corporal infantil que se aproximam das discussões que se engendram no âmbito acadêmico e nos documentos normativos da prática pedagógica como, por exemplo, a LDB (BRASIL, 1996).

Nessa engrenagem é razoável assegurar que os professores autores apropriam-se, dão significado e reelaboram, em suas práticas avaliativas, dos discursos sobre avaliação na Educação Infantil veiculados nos documentos

⁴⁹ Túnel revestido de tecido, com aproximadamente 1,70m de comprimento e raio de 60 cm.

mandatórios e orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ou seja, dos saberes curriculares (TARDIF, 2014).

Além disso, esses relatos também revelam que, além dos professores avultarem a avaliação enquanto processo, é possível admitir que eles a reconhecem não como um mero instrumento de verificação e classificação das aprendizagens, mas que se constitui enquanto procedimento a favor da criança, o qual possibilita ao professor conhecê-la e entender seus interesses e curiosidades (GODOI, 2010).

Caminhar no viés de uma avaliação que ocorra durante todo processo de aprendizagem se coloca como um desafio no cenário educacional. Alves (2011) em sua pesquisa reflete acerca das contradições entre discurso e prática no que se refere à avaliação na Educação Infantil. Segundo o autor, discursamos a favor de uma avaliação cunhada numa concepção processual, mediadora e formativa, mas cotidianamente a fazemos de forma classificatória e desenvolvimentista.

Atualmente, vivemos numa cultura avaliativa que se constitui numa lógica mercadológica, cujo conhecimento culturalmente construído é produto de consumo e valor de troca (AFONSO, 2000), em que se colocam de lados opostos avaliador e avaliado sustentados por uma relação de poder. Essas condições por si só já justificariam as contradições existentes e nas quais os docentes e as crianças estão imersos. Por essa razão, as investidas dos professores na busca do fazer diferente, em caminhar na contramão desta lógica pode ser considerado um avanço.

Isto posto, percebe-se que nos seus registros avaliativos os professores tem buscado caminhar na contramão de um sistema que perpetua práticas avaliativas cristalizadas, meritocráticas⁵⁰ e classificatórias.

Enredado nessa discussão, notei que nos trabalhos analisados, a avaliação processual é compreendida como avaliação do processo, isto é, da prática pedagógica como um todo. Sendo assim, essa avaliação assume o papel de reorientação da prática pedagógica do movimento corporal infantil, conforme o RE 107.

*A avaliação permeia todos os momentos do processo educativo, **sendo um instrumento destinado a reorientar a prática pedagógica** (grifo meu). Para o profissional as observações realizadas durante as atividades foram referências para nortear o planejamento. Com relação às aprendizagens das crianças, o trabalho possibilitou experiências diversificadas e*

⁵⁰ Práticas avaliativas pautadas na ideia do mérito.

enriquecedoras, percebendo o corpo, explorando os movimentos, fortalecendo sua identidade no grupo, as relações entre adultos e crianças, bem como autonomia em relação aos movimentos, ao equilíbrio e ao espaço (RE 107).

Ainda pude identificar em outros trabalhos a avaliação sendo concebida como avaliação de todo o processo. Entretanto na maior parte dos relatos de experiência esta compreensão aparece de forma latente. Isto pode ser visualizado nos seguintes registros:

*O conjunto de atividades favoreceu a mobilidade e a exploração das crianças em diferentes ambientes; todos passaram por alguns desafios; os bebês experimentaram e exploraram algumas possibilidades de movimento, sempre muito alegres e dispostos. **Observamos que essas atividades ainda poderão ser repedidas algumas vezes, até que todos possam realizá-las com maior segurança** (grifo meu). Ficamos extremamente satisfeitas com as atitudes e iniciativas que os bebês tiveram enquanto as atividades estavam sendo desenvolvidas, principalmente no momento em que um dos bebês resolveu ajudar o colega, empurrando a motoca, como também quando realizou a tentativa de cambalhota (RE 137).*

***Tem-se a intenção de dar continuidade a esse trabalho, propondo às crianças, gradativamente, atividades cada vez mais desafiadoras e complexas, que ampliem o repertório de aprendizagem de práticas corporais das crianças** (grifo meu) (RE 47).*

Nesses registros é possível observar que os professores, ao analisarem suas práticas pedagógicas, identificaram a possibilidade de continuidade do trabalho realizado, tendo como referência as conquistas das crianças.

Percebe-se também que a avaliação de toda a prática pedagógica indica, para os docentes, a oportunidade de proposição de práticas de movimento mais desafiadoras.

Outro saber que os professores autores manifestaram em seus registros avaliativos refere-se a articulação entre teoria e a prática com o objetivo de compreender o desenvolvimento da criança no âmbito do movimento, como no RE 26: “Com essa atividade as crianças vão desenvolvendo **“consciência do corpo, condições estas necessárias para autonomia e formação da identidade corporal infantil (Garanhani, 2002) (grifo meu)”** (RE 26).

Na busca de compreender melhor essa afirmativa, recorri ao texto completo do RE 26. No registro dos professores autores, identifiquei que a proposta tratava-se da exploração de caixas de papelão cujo papel que os professores assumiram foi de mediar a interação que as crianças estabeleciam com o material e a relação com

seus pares. Diante disso, a professoras escolheram descrever cada ação e reação da criança na experimentação de movimentos com o material caixa.

[...] uma das crianças sobe em uma das caixas e chama a atenção dos colegas para o que está fazendo, logo algumas crianças tentam imitá-lo, mas nem todas as caixas têm a mesma resistência. Uma dupla de crianças coloca a caixa em pé e faz dela uma casinha. Com as abas da caixa fazem a porta e não permitem que outras crianças se aproximem (RE 26).

Nesse registro percebe-se que o trabalho educativo mediado pelos professores produziu ações e reações nas crianças que propiciaram certas aprendizagens. Essas aprendizagens foram apreciadas pelos docentes impulsionando-os a compreendê-las a partir de um referencial teórico, neste caso: Garanhani (2002). São os saberes da formação profissional que em confronto com a prática cotidiana passaram a ganhar significado, produzindo nos professores novos olhares para as crianças e saberes docentes ressignificados.

Outro trabalho que se insere nessa discussão é o RE 27:

*Por meio das atividades, tomando como base as **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** (grifo meu) especificamente no que condiz com a Educação Infantil, percebe-se que ao mesmo tempo em que a mistura de diferentes faixas etárias tem seus obstáculos para desenvolver o trabalho com as crianças esta mesma consegue também vislumbrar um mundo de oportunidades e de estímulos, precoces ou não, para o galgar da evolução motora infantil por meio dos potenciais individuais de cada criança (RE 27).*

Diferente do RE 26, neste relato de experiência os professores buscaram dar significado às suas práticas a partir de um documento orientador: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006). Percebe-se que as diretrizes os auxiliaram no trabalho educativo com o movimento. Neste caso, com crianças que se encontravam em faixa etária e desenvolvimento diferenciado.

A partir dessas duas práticas analisadas (RE 26 e 27), é possível inferir que os professores buscaram transferir a prática e o contexto em que ela é realizada para o campo da conceituação e vice e versa.

Identifiquei ainda que nas práticas avaliativas os professores autores elaboraram conceitos que os possibilitem compreender de que forma as crianças se apropriam do movimento, como nos mostra o RE 24:

*Portanto, a partir dessa prática de movimento com as crianças, foi possível encarar que, quando elas realizavam um movimento por meio das “comandas”⁵¹ (grifo das autoras), **elas o faziam para satisfazer uma necessidade básica que é de viver a brincadeira, de uma maneira lúdica** (grifo meu) e muito animada, como foi essa brincadeira proposta. Assim, diante do exposto, torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a linguagem de movimento com crianças dessa faixa etária, faz-se necessário pensar no desenvolvimento infantil, seja ele no âmbito biológico, psicológico e social, contemplando a criança em sua totalidade (RE 24).*

Observa-se que, neste relato, os professores traduziram o interesse das crianças em realizar a prática corporal a partir de uma necessidade que consideraram própria da infância: o brincar. Ou seja, para os docentes, foi o brincar que mobilizou os pequenos a vivenciarem as propostas de práticas corporais com o movimento elaborados por eles.

Percebe-se que essa compreensão resultou na tomada de consciência do que representou o movimento corporal para os pequenos. Essa, por sua vez, possibilitou que os docentes concluíssem que: o trabalho educativo com o movimento corporal infantil deve ser pensado tendo em vista o *desenvolvimento das crianças na dimensão social, biológica e psicológica* (RE 24).

Os relatos de experiência também nos mostram que a avaliação do movimento corporal infantil deve considerar o ambiente educativo e as oportunidades oferecidas.

No trabalho RE 17 aparece uma reflexão acerca do material usado. Numa de suas considerações, a autora analisou que a ordem das atividades propostas poderia ser mudada, possibilitando que as crianças explorassem o material antes do desenvolvimento da prática. Além disso, a professora sugeriu que a forma como o material foi apresentado não facilitou a identificação das posições corporais propostas na atividade.

Foi de grande valia a atividade e acredito que qualquer escola ou CMEI poderá repeti-la com a mesma aceitação e participação das crianças com um preço acessível. As fichas são posições corporais e sugiro apenas que o elástico seja colorido, dando uma referência no desenho para que a criança perceba, na figura, o que é elástico e o que não é. Somente uma ressalva, eu mudaria a ordem das atividades, pois após perceber que, por se tratar de um material novo para as crianças, sugeriria que primeiramente o material fosse explorado livremente, para depois direcionar as outras atividades com ele (RE 17).

⁵¹ Segunda as autoras as comandas tratavam-se de cartões com imagens que indicavam alguns movimentos que as crianças deveriam realizar.

Essas reflexões demonstram a preocupação da professora quanto à acessibilidade ao material disposto para a prática educativa. De fato, materiais ou linguagem adequada são elementos que determinam a aprendizagem ou não. Além disso, atividades cujos conhecimentos estejam além da capacidade da criança poderão produzir frustrações na aprendizagem, o que na lógica da avaliação tradicional seria culpa exclusivamente da criança.

Já no relato RE 86 os professores ponderaram sobre a forma de organização das crianças durante a atividade. *“Avaliamos que as etapas realizadas na sala de aula deveriam ser feitas com grupos menores de crianças, para que elas pudessem observar, além dos seus movimentos também os dos colegas” (RE 86).*

Sabe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não se dão de forma isolada, ela é resultado das interações que as crianças estabelecem no meio social em que está inserida. Quando levamos essa discussão para o campo do movimento corporal infantil, podemos afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento do movimento só ocorrerão se foram oportunizadas formas de interações corporais ou de apreciação do movimento do outro. Assim, o contexto em que acontece a aprendizagem deve ser favorável a ela.

O quê os professores analisaram sobre esta prática avaliativa é justamente a ausência de uma organização que propiciasse a contemplação e a interação da criança com o movimento do outro. Neste sentido, avaliaram que a forma de organizar aquele contexto não foi a melhor opção.

Essas escritas nos remetem aos estudos de Oliveira – Formosinho (2014). Para a autora *“não tem sentido e não constrói significado uma avaliação do aprender que não seja referida ao contexto do aprender” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2014, p.33).* Portanto, em primeiro lugar, avalia-se o ambiente educacional, as oportunidades oferecidas às crianças para então falar de avaliação da aprendizagem a qual não poderá ser interpretada se não estiver integrada ao contexto e às oportunidades proporcionadas.

A partir das considerações de Oliveira-Formosinho (2014) é possível concluir que o contexto, ou seja, o ambiente educacional e as oportunidades oferecidas para as crianças também fazem parte da avaliação de alguns docentes. Entendo, desta forma, que essa é uma das concepções que permeia os fazeres avaliativos dos docentes. Neste sentido, um saber que também compõe suas práticas avaliativas.

A partir das análises apresentadas, podemos considerar que os saberes conceituais produzidos não interferem somente nas práticas apresentadas, eles irão influenciar nas futuras ações dos docentes tanto em suas práticas educativas com Linguagem Movimento quanto nas práticas avaliativas.

Os estudos de Nadolny (2010) nos ajuda nesta compreensão. Segundo a autora, *“os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”* (NADOLNY, 2010, p.68). Isto é, as significações que os professores realizam em confronto com outras práticas educativas realizadas, num futuro poderão ganhar novos significados. Assim, essas significações produzirão mudanças no próprio fazer pedagógico, gerando outras reflexões e reorientação da prática educativa.

Tendo em vista essas considerações, entendo que as concepções sobre a avaliação do movimento corporal infantil e as significações elaboradas pelos professores, produzem um saber próprio que irão orientá-lo no como avaliar (saberes instrumentais-procedimentais) e no que avaliar (saberes de aprendizagens da criança).

4.2 Saberes instrumentais-procedimentais de avaliação:

Os dados produzidos, que geraram essa categoria de análise, nos revelaram as escolhas metodológicas para a organização das práticas avaliativas da Linguagem Movimento.

Assim, percebi que a **observação** é a escolha de organização das práticas avaliativas predominante nos relatos de experiência analisados. Identifiquei que em 47 relatos os docentes escolheram avaliar as conquistas das crianças no que concerne ao movimento corporal infantil tendo como um dos procedimentos a observação. Isso representa 41,28% do total de relatos de experiência analisados.

Entendo que as práticas avaliativas do trabalho educativo com o movimento corporal infantil apresentam algumas especificidades, uma vez que o movimento enquanto linguagem lida com signos sociais *“aprendidos, construídos e expressos pela criança por intermédio do seu corpo”* (FREITAS, 2008, p.173). Neste sentido,

acredito que a observação assume um papel essencial na tradução e compreensão do que representa o movimento para as crianças pequenas e o que elas comunicam através dele.

A iniciar pelos bebês, que ainda não se comunicam verbalmente, mas expressam suas vontades, desejos e desconforto, por meio dos gestos, é na observação que os professores compreenderão os significados desses gestos.

Nas palavras de Neira (2008): os gestos da criança são como um texto para os professores que à luz de suas concepções os interpretará. Assim, compreendo que a observação será responsável por mediar o olhar, a análise e a reflexão do docente sobre esse texto.

No RE 113 os professores relataram suas práticas nesta compreensão:

As propostas foram observadas a fim de verificar se auxiliaram no desenvolvimento dos objetivos propostos. Além disso, os bebês foram observados em relação às reações de cada um diante das propostas vivenciadas: se gostaram, tiveram medo, as sensações provocadas, como por exemplo: ao engatinhar fora da sala. (RE 113).

Nessa prática é possível identificar que: com o intuito de compreender a relação que os bebês estabeleceram com a prática proposta, os professores recorreram a observação da reação dos bebês. Essas reações indicaram que gostar das práticas vivenciadas e demonstrar, ou não, o medo são sentimentos expressados prioritariamente pelo movimento corporal e que só puderam ser reconhecidos e interpretados pelos professores através da observação. Por inferência é possível dizer que a observação foi o canal que aproximou as manifestações corporais dos bebês defronte às interpretações dos professores.

A observação é um elemento estruturante das práticas avaliativas a qual convoca um olhar atento, sensível, acolhedor, dócil e estético, pois para reconhecer e identificar uma expressão ou um gesto manifestado corporalmente por uma criança é preciso ter um profundo conhecimento da própria criança. Assim como o pesquisador se debruça sobre seu campo de pesquisa é necessário que o professor mergulhe no mundo da criança para conhecê-la e reconhecê-la nas suas manifestações de movimento.

Nesta trilha, identifiquei que no RE 41 os professores destacaram a importância do olhar atento às crianças.

Mediante isso, nós educadores estivemos que estar atentos em cada uma das brincadeiras realizadas, pois foi por meio delas que pudemos perceber os avanços no desenvolvimento infantil em suas diferentes formas de expressões: corporais, emocionais, cognitivas. Isto resultou na realização de um trabalho de observação constante para o educador (RE 41).

É certo que o nosso olhar também tem limites, afinal somos seres humanos! Perrenoud (1999) afirma que é impossível conhecer e reconhecer todas as formas de manifestação das crianças, sobretudo num contexto educativo que é dinâmico e imprevisível. Mas entendo que na interação e relação criança/adulto e criança/criança, tendo como via de acesso os corpos em movimento, é possível compreender uma parcela significativa das manifestações emitidas pelos pequenos.

Essa discussão nos faz retomar o RE 113. Ao final da avaliação os professores autores registraram: *“Foi observado como cada bebê desenvolveu seu próprio repertório de movimento a partir das propostas desenvolvidas” (RE 113).*

Pressupõe-se que para investigar quais foram às conquistas das crianças deve haver um conhecimento prévio do que elas já possuem enquanto repertório. Esse conhecimento não pode estar somente na generalização, pois a evolução do desenvolvimento da criança por hora pode ser pequena, tornando-se assim imperceptível se o olhar não estiver sensibilizado e atento no exercício da observação.

Neste sentido, concordo com Hoffmann (2014) que aventa sobre o princípio da prática avaliativa. Para a autora a avaliação deve propiciar ao professor conhecer cada uma das crianças para que assim lhe possa proporcionar *“experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido de melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual” (HOFFAMNN, 2014, p.245).*

A partir desses relatos, considero que eles traduzem o que de forma geral pude perceber nos relatos de experiência: que os professores tem na observação elemento-chave de composição da prática avaliativa no que se refere ao movimento corporal infantil, sendo esta uma das principais escolhas realizadas por eles na organização de suas práticas avaliativas.

Outro elemento que representa as escolhas dos professores na organização de suas práticas avaliativas trata-se da **brincadeira**. Na publicação RE 41 os professores afirmaram que foi por meio da brincadeira que eles puderam perceber os avanços no desenvolvimento das crianças: *“Mediante isso, nós educadores*

estivemos que estar atentos em cada uma das brincadeiras realizadas” (RE 41). Isso nos coloca num outro patamar para compreender a relação avaliação e brincadeira.

Nos estudos de Godoi (2010), a brincadeira, na sua interface com a avaliação, foi identificada como forma de controle do comportamento das crianças. Segundo a autora, a professora *“na tentativa de conseguir o controle das situações, utilizava como recurso recompensas ou punições, através de algumas ameaças”* (GODOI, 2010, p.57). Neste caso, ao invés da utilização de provas ou testes para ameaçar ou punir as crianças, como é o caso em outras etapas do ensino, a docente utilizava o brinquedo e/ou a brincadeira como forma de regular o comportamento dos pequenos.

No RE 41 a brincadeira assumiu outro significado estabelecendo desta forma outra relação com a avaliação. Foi nela que os professores encontraram o caminho para compreender a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ela se apresentou no centro do fazer pedagógico da avaliação. Foi na ação de brincar que eles identificaram as *“expressões corporais, cognitivas e emocionais”* (RE 41) das crianças e tudo isso mediado pela observação.

Para Freitas (2008, p.173) *“a brincadeira, para a criança, é a melhor forma de conhecer, de aprender, de ensinar, de criar e transformar a realidade, o seu mundo”*. Entendo deste modo, que a brincadeira também é a melhor forma da criança manifestar suas conquistas sobre os conhecimentos próprios do movimento corporal infantil.

Partindo dessas considerações, pondero que o momento da brincadeira é um espaço que o professor poderá utilizar para identificar as aprendizagens da criança, utilizando-se para tanto de instrumentos e procedimentos de avaliação.

O RE 57 chama a atenção porque a professora autora fez uso da **fala** da criança como uma de suas estratégias avaliativas das práticas educativas com Linguagem Movimento.

*Movimentos – observação e fotos
Interação – (respeito regras e colegas) – observação/fotos/vídeos
Fala – observação/vídeos (RE 57)*

Semelhante a essa estratégia avaliativa, Villas Boas (2012) sugere que as entrevistas também componham as práticas de avaliação dos professores. As

entrevistas ou registros da fala possibilitam a manifestação de ideias riquíssimas por parte da criança. Quando os pequenos não são regulados para dizerem aos professores o que estes querem ouvir, mergulham em suas ideias e histórias deixando fluir suas percepções acerca do mundo e da sua própria aprendizagem. E, conseqüentemente, produzindo outros saberes. É nessa dinâmica que a criança se revela protagonista de suas aprendizagens.

A possibilidade de uma criança conversar sobre sua experiência corporal oportuniza que ela aos poucos tome consciência do seu corpo, dando novos sentidos e significados ao movimento. Ao tomar consciência a criança produz, gradativamente, suas próprias reflexões ampliando os horizontes sobre o que faz e o que pensa ao vivenciar o movimento.

Para Garanhani (2005, p.91):

[...] a fala acompanhada do andar possibilita ainda à criança, o ingresso no mundo dos símbolos. Wallon enfatiza que é na idade de 2 a 3 anos que a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento e isto lhe dará condições de apropriar-se do conhecimento culturalmente acumulado, historicamente, pelo meio social.

Esta ideia reitera a argumentação proposta. Ao conquistar a dimensão simbólica do pensamento ela terá condições de apropriar-se do conhecimento culturalmente produzido, este pensamento que se dá inicialmente no ato motor, assumirá na verbalização novos significados, novas apropriações culturais. Neste sentido, investir na fala da criança a respeito de suas aprendizagens, uma fala que será ao mesmo tempo verbal e corporal, possibilita outro olhar avaliativo.

No RE 104 a professora também comunga da ideia do registro da fala das crianças compondo suas práticas avaliativas do trabalho educativo com o movimento corporal infantil. Neste caso, a professora autora trouxe à cena o que as crianças disseram sobre a luta:

Na roda de conversa, as crianças relataram que adoraram a atividade. Elas se envolveram bastante durante a explicação e também na parte prática. Algumas falas das crianças: “Briga é violenta e luta não é”. “Luta tem respeito e briga não tem”. “Luta é legal e briga é feio”. “Briga tem porrada e sangue e luta tem regras, respeito e disciplina” (RE 104).

Recorri ao texto completo do RE 104 e identifiquei que: no início da atividade, a docente conversou com as crianças sobre a diferença entre luta e briga.

Como forma de finalizar a prática proposta, a professora organizou uma roda e perguntou aos pequenos se existia diferença entre luta e briga. Foi através das falas que as crianças manifestaram o que entenderam por luta e briga. Assim é possível inferir que a professora recorreu à fala em busca de identificar as aprendizagens conceituais da temática abordada.

Na análise dos relatos de experiência que compõem essa categoria pude perceber que os professores organizaram suas práticas avaliativas do movimento corporal infantil a partir das **fotos e vídeos**.

Identifiquei que as fotos foram mencionadas em 10 relatos, isso representa 8,77% do total de relatos de experiência apresentados. Já os vídeos foram verificados em 4 relatos de experiência.

Na maioria desses relatos não foi possível identificar de que forma os professores fazem o uso destas fotos e vídeos, isto é, os procedimentos adotados. Todavia 2 relatos chamam a atenção pelos encaminhamentos tomados no uso da foto e/ou o vídeo enquanto instrumento avaliativo.

Reação da turma frente ao vídeo e fotos: ficaram extasiadas e eufóricas. Algumas crianças se reconheceram no vídeo e fotos e apontaram, outras falaram os nomes dos amiguinhos que reconheceram (RE 115).

Quando passamos as fotos das atividades realizadas na TV, ficamos encantadas ao ver a alegria e surpresa das crianças, ao ver seus olhos brilhando ao observarem a si mesmas nas fotos (RE 118).

No relato destes 2 trabalhos é possível perceber que a foto e vídeo foram utilizados como procedimento de autoavaliação da criança sobre suas aprendizagens, embora os professores não façam referência que os tenham adotado para este fim.

A autoavaliação é uma das fontes reguladoras da aprendizagem na avaliação formativa. Para Villas Boas (2013) autoavaliação “*refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem*” (VILLAS BOAS, 2013, p.51). Na perspectiva da avaliação formativa a autoavaliação tem o papel de conduzir a prática reflexiva do aluno. Ajuda “*o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem*” (VILLAS BOAS, 2013, p.52).

Para a autora crianças de todas as idades são capazes de avaliar suas aprendizagens de acordo com o nível do seu desenvolvimento. Desta forma, a criança desde pequena, nas instituições de Educação Infantil manifestam suas percepções e sentimentos acerca das suas aprendizagens.

Nos RE 115 e RE 118, observa-se pelo registro escrito dos professores que a ação das crianças diante das fotos foi de reconhecimento de si, isto é perceberam-se neste processo. Ao reconhecerem-se, as crianças lembram as práticas corporais vivenciadas e expressam essas lembranças através de manifestações corporais como: apontar para si ou colegas, por meio da alegria, que é um sentimento externalizado corporalmente, e também da surpresa. Ao lembrar-se das experiências de movimento podem pensar, dentro do seu nível de desenvolvimento, sobre suas aprendizagens.

No que se refere ao instrumento de avaliação **pauta de observação**, pude identificar o uso dela em 10 relatos de experiência. Isso representa 8,77% do total de publicações analisadas.

A pauta de observação foi um instrumento de avaliação disseminando na Rede Municipal de Curitiba, principalmente, por meio do documento: Referencias para estudo e planejamento na Educação Infantil – Planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escola com Educação Infantil (CURITIBA, 2010b).

Ao analisar os relatos de experiência, identifiquei que as pautas de observação passaram a compor as práticas avaliativas a partir do ano de 2012. Calculando o percentual de relatos apresentados no ano de 2012 e 2013 em relação ao número de pautas identificadas nos relatos de experiência analisados, o percentual é de 16,12%.

A partir da análise desses dados, é possível concluir que os professores fizeram uso do documento em suas práticas avaliativas. Esse dado pode ser visualizado, por exemplo, no RE 116, cuja organização da pauta apresentada pelos professores é similar à proposta no documento Curitiba (2010b).

<i>Nome da criança</i>	<i>Desenvolve progressiva independência nos movimentos e na expressão corporal?</i>	<i>Controla o próprio movimento?</i>	<i>Participa de práticas propostas desafiadoras?</i>	<i>Reconhece e amplia as possibilidades de movimento de seu corpo?</i>
------------------------	---	--------------------------------------	--	--

(RE 116).

As pautas de observação são, em geral, compostas por critérios de avaliação. Todavia nem sempre os professores fizeram o uso da pauta ao estabelecer critérios de avaliação, como no caso do RE 93.

No decorrer das atividades propostas verificamos o desenvolvimento das crianças quanto à solução de problemas para as situações desafiadoras, vivência das diferentes práticas aplicadas, relacionamento com seus pares quanto às preferências e conflitos e a independência e criação em movimentos expressivos.

*Durante todo processo, foram utilizados os seguintes critérios de **reflexão**:*

- *A criança demonstra satisfação e se esforça na realização de jogos motores?*
- *Traz brincadeiras, comuns a família, para compartilhar com os colegas?*
- *Caminha e corre com segurança?*
- *Mantém o equilíbrio com objetos nas mãos?*
- *Respeita as regras do jogo?*
- *Cria regras?*
- *Tem facilidade em aceitar ideias dos colegas?*
- *Utiliza-se das aprendizagens adquiridas em sequências anteriores?*
(RE 93)

Alguns relatos de experiência chamam à atenção, porque centralizam suas observações na participação das crianças, interesse e envolvimento delas durante a prática. A participação, o envolvimento e o interesse apareceram enquanto critérios de avaliação em 21 relatos de experiência, representando 18,42% do total de relatos. Como no RE 82: “*Observou-se o **envolvimento** das crianças em todas as etapas do circuito; observou-se o comportamento das crianças quando ocupávamos o mesmo espaço no qual foram realizadas as atividades (RE 82)*”.

Nos relatos de experiência que envolvimento e participação das crianças foi estabelecido como critério avaliativo, não foi possível identificar que tipo de participação e envolvimento referem-se os professores.

Todavia, ao revisitar o texto completo dos relatos pude realizar algumas inferências:

1. a participação, no sentido de protagonismo da criança, ocorre raramente durante os relatos de experiência, pode-se identificar uma ou outra ação em que a criança participa como co-construtora da proposta, mas não se pode generalizar;

2. a participação e o envolvimento encontram-se atrelados mais a um sentido executável da ação do que um empreendimento que coloque a criança como protagonista da prática pedagógica;
3. no que versa a avaliação não foram propostas ações que articulassem a participação e envolvimento da criança na construção da prática avaliativa.

No que diz respeito ao interesse, recorro aos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c). Nesse documento um dos indicadores que compõe a autoavaliação das instituições trata do respeito à identidade, desejos e interesses das crianças.

Ao trabalhar na perspectiva da criança, enquanto protagonista de suas aprendizagens, o interesse se coloca como um dos eixos articuladores desse protagonismo. Preocupar-se com o interesse dos pequenos em suas aprendizagens é olhar para todo o contexto que o circunda, ou seja, se este é mobilizador e favorável ao desenvolvimento do seus interesses e se as oportunidades ofertadas para as crianças facilitaram seu interesse.

Partindo disso, observei nos relatos de experiência que o interesse é critério de avaliação ancorado em dois entendimentos. No primeiro, o interesse trata das oportunidades oferecidas, como no caso do RE 129: *“Observamos o interesse das crianças pelo material e pela música”*, isto quer dizer que para esses professores só houve interesse da criança porque as oportunidades oferecidas foram propícias. No segundo, verifiquei o interesse enquanto critério no sentido de avaliar a criança.

Nesta segunda situação, os professores deixaram a entender que se não houvesse o interesse dos pequenos em realizar a atividade isso seria responsabilidade da própria criança e não do ambiente educativo (des)favorável ao seu interesse.

Além desses critérios, observei que os professores autores escolheram outros critérios para orientar suas práticas avaliativas. Reuni os critérios identificados em 8 temáticas que aparecerem de forma mais recorrente nos textos.

1. Conhecimento e ampliação das possibilidades de movimento;
2. Expressão de sensações, necessidades e sentimentos;
3. Participação de propostas desafiadoras;
4. Utilização e compreensão do movimento como forma de linguagem;
5. Realização de movimentos propostos com independência;

6. Desenvolvimento da independência nos movimentos e expressão corporal;
7. Controle do movimento;
8. Confiança na realização de seus movimentos;

Ao buscar no texto completo os critérios de avaliação que compunham as práticas avaliativas dos professores, percebi que muitos desses eram os objetivos de aprendizagem, estabelecidos para a prática pedagógica, transformados em critérios de avaliação.

Quanto a esses objetivos reconheci que eles faziam parte dos objetivos propostos em dois documentos publicados pela Prefeitura Municipal de Curitiba, a saber:

1. Caderno Pedagógico: Movimento (CURITIBA, 2009a);
2. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2008).

No Quadro 4 é possível verificar essa relação, a partir de análise de dois relatos de experiência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO (EXEMPLOS)	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO (EXEMPLOS)	CADERNO PEDAGÓGICO (2009)	DIRETRIZES CURRICULARES (2008)
84	Conhecer as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações	Conhece as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações		Reconhecer e ampliar as possibilidades de movimento de seu corpo, conhecendo suas potencialidades e limites (p.15).
84	Participar de práticas com propostas desafiadoras, que levem à solução de problemas e à construção de diferentes relações interpessoais.	Participa de práticas com propostas desafiadoras, que levem à solução de problemas e à diferentes relações interpessoais		Participar de práticas com propostas desafiadoras, que levem à solução de problemas e à construção de diferentes relações interpessoais (p.15).
95	Utilizar e compreender o movimento como forma de linguagem, interagindo com o meio.	A avaliação foi realizada mediante pautas de observação com o objetivo de verificar se as crianças utilizaram e compreenderam o movimento como forma de linguagem, realizando os movimentos propostos com independência.	Utilizar o movimento como forma de linguagem, interagindo com o meio (p.100).	

QUADRO 4 - Relação objetivos e critérios de avaliação produzidos pelos professores com o documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba
FONTE: A autora (2015)

Ao observar o Quadro 4 pode constar que os professores fizeram uso dos documentos orientadores para o trabalho pedagógico ofertado pela SME de Curitiba, tanto na elaboração de suas práticas educativas quanto na construção e no fazer de suas avaliações. Alargando essa discussão é preciso pontuar que o uso desses documentos não se trata da simples aplicação das orientações, mas são interpretações dos professores, mobilizada por diferentes saberes da experiência,

isto é, *“um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”* (TARDIF, 2014, p.53).

Em alguns relatos de experiência encontrei as avaliações construídas a partir dos objetivos de aprendizagem.

Os objetivos propostos foram contemplados na atividade realizada (RE 36).

[...] atendendo aos objetivos propostos (RE 39).

Desse modo o nosso objetivo do início do trabalho foi alcançado com sucesso (RE 41).

Perrenoud (1999) assevera que para regular a aprendizagem deve-se ter sempre uma meta, o autor esclarece que *“não há regulação sem referência a um estado almejado”* (PERRENOUD, 1999, p.90). Entretanto para se estabelecer essa referência devem-se reconhecer as diversidades das crianças, seus tempos e ritmos de aprendizagem, suas singularidades culturais e sociais. Assim, afirma:

A regulação de base seria renunciar a fazer como se todo mundo estivesse à mesma distância do objetivo e, ao contrário, partir dos conhecimentos efetivos de cada um e dos recursos que consegue mobilizar para investir em função do caminho que lhe resta percorrer, dos obstáculos que vai encontrar, de sua adesão ao projeto de formação, etc. Há espaço, então, para uma avaliação formativa proativa (Allal, 1998a), ou seja, para uma atribuição diferenciada a situações didáticas adequadas (PERRENOUD, 1999, p.96).

Partindo disso, o objetivo de aprendizagem tem papel de orientar o caminho a ser percorrido pela criança, levando em conta sempre sua individualidade, isto quer dizer que o objetivo é estabelecido para ela. O ato de avaliar considerando o objetivo também caminha nesta direção. A avaliação se dará a partir dos avanços estabelecidos individualmente, no espaço e tempo de aprendizagem de cada criança. Todavia cabe ressaltar que as crianças podem demonstrar aprendizagens para além daquelas propostas, ou ainda diferentes da expectativa estabelecida. Desta forma, entendo que na avaliação o objetivo norteia o olhar avaliativo, entretanto, não basta ficar somente na avaliação dos objetivos.

Em 21 relatos de experiência pude identificar a avaliação pautada nos objetivos propostos. Isso equivale a 18,42% do total de publicações. Em sua maioria os professores relataram que os objetivos propostos foram alcançados, todavia, não se limitaram a tratar dos objetivos ao registrarem suas práticas avaliativas.

Os **desenhos** das crianças também foram considerados como um dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores para compreender o processo de aprendizagem das crianças.

Lopes (2009) considera o desenho como uma das formas de comunicação da criança, a qual assume papel de autor de suas próprias conquistas. O desenho também revela uma forma particular de como a criança vê o mundo.

O desenho possibilita ao professor compreender a forma de apropriação do mundo pela criança. Ao utilizar o registro gráfico da criança como estratégia de avaliação, articulada a outros procedimentos avaliativos, concede-se ao professor um cenário ampliado da criança, sua forma de pensar e ser no mundo e, em especial, oportuniza a leitura interpretativa das aprendizagens da criança acerca do movimento corporal infantil.

No RE 25, por exemplo, atribui-se ao desenho a ideia de recordar o vivido e paulatinamente é possível perceber o processo de tomada de consciência da criança sobre suas experiências. Quando a criança representou graficamente a história contada pelo professor e vivenciada corporalmente ela foi gradativamente dando significado aos movimentos corporais experienciados.

No primeiro momento foi observada na prática a representação da história em forma de desenho pelas crianças, além do que alguns desenhos retratavam personagens da história contada (RE 25).

Percebe-se que o desenho também toma outro rumo para além daquele que o professor esperava. Assim eles passaram a revelar o que foi significativo para as crianças na experiência corporal vivida, ou seja, os personagens que compuseram a brincadeira.

O desenho também se caracteriza como um procedimento de reflexão dos professores acerca das práticas pedagógicas e do próprio processo de aprendizagem da criança. Entretanto, na análise dos relatos que o apresentaram como um dos instrumentos não foi possível identificar qual o uso pedagógico e avaliativo que o professor faz com esses registros pictóricos.

No RE 136 os professores até indicam que os desenhos foram inseridos no portfólio da criança, já no RE 2 a docente afirma ter construído um grande painel com as produções das crianças. Todavia, nessas publicações, não são

apresentados as apreciações de avaliação que os docentes realizaram diante das produções das crianças, isso também não quer dizer que o professor não o fez.

O **diário e os registros escritos** também apareceram como escolhas na organização das práticas avaliativas dos professores. Nos relatos os docentes citaram que a avaliação foi realizada pela observação e registrada no diário ou no que eles chamaram de registros escritos.

Embora os professores autores tenham indicado o diário e os registros escritos como instrumentos de avaliação, não há evidências nos textos sobre quais os procedimentos adotados na utilização desses.

Para Lopes (2009, p.41)

Registrar a prática não é apenas escrever sobre ela; registro é relato, narrativa, descrição e ainda mais. Registrar é refletir, planejar, avaliar. [...] registro como meio e fim, processo e produto: meio de reflexão e pensamento, avaliação, formação, melhoria da ação; é também documento, história, conhecimento. Não apenas escrever: desenhos e imagens.

De forma geral, o próprio fato dos professores escreverem seus relatos de experiência para apresentar no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil é uma forma de registro das práticas realizadas. Além de tudo, ao relatarem suas experiências os professores estão ao mesmo tempo realizando reflexões sobre seu trabalho e, simultaneamente, avaliando suas práticas educativas.

Certamente, ao descrever as atividades realizadas os professores fazem seus julgamentos de valor acerca do que foi desenvolvido e dos resultados de suas intervenções pedagógicas. Destarte, esses registros são experiências de voltar ao vivido e pensar sobre ele e, conseqüentemente, mudar o futuro, ou seja, as próximas intervenções pedagógicas.

Percebi que na organização das práticas avaliativas os docentes escolheram envolver as famílias nas práticas educativas, como no caso do RE 29:

Dessa maneira foi possível trabalhar com o eixo “linguagem movimento” de forma prazerosa e gratificante para todos os envolvidos: profissionais, crianças do CMEI e também para os pais, pois em certa ocasião, (integração com as famílias) pudemos mostrar nosso trabalho, onde, esses participaram de uma “brincadeira ginástica” e tiveram a oportunidade de entender o conceito de “movimento” na Ed. Infantil (RE 29).

A partir desse registro é possível inferir que: para estes professores a prática educativa não se constrói somente na relação criança/professor, mas envolve diferentes atores cada qual com sua parcela de contribuição.

Historicamente a avaliação tem sido responsável pela presença das famílias na escola, segundo Perrenoud (1999, p.147) “*a avaliação é o vínculo mais constante entre escola e a família*”. A Educação Infantil tem caminhado na contramão desse cenário, uma vez que o elo entre família e instituições educativas são necessárias e fundamentais na educação das crianças pequenas, devendo ser permanentemente cultivada. O Parecer CEB/CNE nº20/2009 (BRASIL, 2009a) destaca que as instituições de Educação Infantil devem garantir e assegurar espaços para participação, diálogo e escuta das famílias.

O que se observa no RE 29 e em outros relatos de experiência é que as instituições de Educação Infantil, cujos professores publicaram seus relatos de experiências nos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil, tem se ocupado de momentos em que a família se integre ao cotidiano destas instituições. Estas ações, em geral, consistem em atividades que ocorrem no interior das instituições com o intuito de articular escola e família, cujos pais ou responsáveis são convidados a adentrar no universo institucional.

Sobremaneira essa integração da família com a escola propicia o diálogo acerca da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Um espaço em que as famílias podem apresentar suas percepções acerca do desenvolvimento das crianças, do mesmo modo, que os professores podem dialogar com seus olhares.

Embora essas atividades não tenham como fim único a tomada de consciência dos pais, acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, elas se encontram numa situação paradoxal num sentido do diálogo avaliativo.

Não obstante, em alguns casos, as formas de integração escola/família nem sempre se tratou de uma aproximação física. Ao revisar o texto completo de um dos relatos, pude perceber que em alguns casos os professores utilizaram um **caderno de registro** para estabelecer um diálogo acerca das aprendizagens e desenvolvimento das crianças com os pais.

No RE 55 os professores criaram um caderno musical o qual foi enviado aos pais para que os mesmos trabalhassem com seus filhos as cantigas e experiências de movimento que as professoras estavam proporcionando aos bebês.

Para nossas famílias montamos um caderno com as cantigas cantadas em sala, sem esquecer de colocar também a mesma imagem da Nossa Caixa Musical, pois assim nossos bebês saberiam qual cantiga seria cantada. [...] Em cada página coloquei uma cantiga que os pais observassem se seu bebê iria fazer os movimentos solicitados pelas mesmas (ppt. RE 55).

Desta forma, os responsáveis pelas crianças deveriam relatar suas percepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. Tais relatos podem ser visualizados nos seguintes registros:

- *Adorei a iniciativa das meninas de fazer este caderno, pois assim eu sei o que minha filha está aprendendo aqui na creche e fica fácil dar continuidade em casa.*
- *Nossa, fiquei surpresa com o desempenho da E. (cita o nome da criança), ela adora o Pintinho amarelinho, reconhece as imagens já sabia exatamente o que eu iria cantar. Adorei ter cantado com ela e foi muito legal.*
- *Meninas, eu fiquei impressionada pela M. saber fazer o gesto da música. A que ela mais gostou foi cabeça, ombro, joelho e pé. Na festa de aniversário dela ela foi um sucesso, adorei ver interagindo com as músicas. Agora estou baixando as músicas da internet para ver cantar e dançar. Gostei muito da novidade obrigada (ppt RE 55)⁵².*

Por meio desses relatos, é possível identificar que os professores e as famílias estabeleceram uma relação comunicacional sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Percebe-se nas narrativas dos pais o quão significativo foi esse diálogo que possibilitou uma compreensão da dinâmica do trabalho desenvolvido com as crianças, bem como o processo de aprendizagem delas.

Batista (2011) considera que a avaliação e a comunicação estabelecem entre si uma relação simbiótica. Ou seja, não há avaliação sem comunicação. Para a autora o processo comunicacional da avaliação envolve os protagonistas da avaliação: professores e crianças. Quando tratamos de criança pequena esse processo comunicacional também envolve as famílias.

Segundo a autora os protagonistas “*entram em comunicação para se entender e, a partir do entendimento, buscar aprendizagens conjuntas*” (BATISTA, 2011, p.49). Para tanto Batista (2011) aventa que os procedimentos de avaliação são meios de comunicação.

⁵² Por questões éticas optei por omitir o nome das crianças e dos pais.

Nesses relatos de experiência analisados observa-se que pais e professores entram em comunicação nos diferentes tipos de ações propostas pelas instituições de Educação Infantil. Esse processo de comunicação torna a relação criança/escola/família/avaliação um espaço privilegiado de investigação e interpretação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e igualmente de reorientação da prática pedagógica.

Essas ações dinamizadas entre família e instituições, que não se constroem tendo em vista somente a avaliação (PERRENOUD, 1999), rompem com seu caráter burocrático, sua formalização excessiva e como *“elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação da criança”* (HOFFMANN, 2009, p.9).

Observa-se que estes trabalhos caminham no sentido de tencionar práticas avaliativas centralizadas no fazer exclusivo do professor. Ademais, possibilitam um processo de triangulação dos atores envolvidos no processo educativo que, segundo Fernandes (2009), refere-se ao compartilhamento da avaliação com pais, professores, direção, outros técnicos que acompanham a criança e a própria criança. Corroborando com Freitas et.al. (2012, p.33) existe *“vida inteligente para além do professor ou da professora”*, ou seja, não é apenas o professor que deve refletir acerca das aprendizagens das crianças e da prática educativa, mas sim todos os envolvidos no processo.

Para concluir, verifiquei que as escolhas que os professores realizam para organizar suas práticas avaliativas não são meramente técnicas de coleta de informações a respeito da aprendizagem das crianças, mas são seleções permeadas por saberes curriculares, experienciais, da formação profissional e disciplinares (TARDIF, 2014). Que ganham significado na particularidade de cada relato de experiência, na forma de novos saberes, chamados aqui saberes instrumentais-procedimentais.

É preciso ressaltar que as escolhas que os docentes fazem não se encontram em decisões aleatórias, mas são ações planejadas estruturadas a partir de suas experiências.

4.3 Saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados

Se as categorias de análise saberes conceituais e saberes instrumentais-procedimentais possibilitaram a compreensão do que os professores pensam sobre a avaliação e como eles avaliam, esta categoria nos revela o que eles avaliam.

Pude perceber que avaliar para os professores autores é construir inúmeros enredos sobre si e o outro da relação pedagógica, a partir do olhar, da relação com as crianças e das aproximações e distanciamentos da própria prática pedagógica.

Assim, ao tratar das aprendizagens os professores optaram, em alguns casos, por avaliar as suas aprendizagens, isto é, sua prática:

Este projeto foi de grande importância para mim e para as turmas de educação infantil envolvidas, pois por meio dele, oportunizei diferentes brincadeiras e brinquedos para as crianças e em diferentes espaços. O que pude observar durante o processo foi o envolvimento, possibilidades e enriquecimento que pude oportunizar as crianças durante as atividades propostas, pois a cada dia que o “Urso Gigante” comparecia na sala de aula, era aquela curiosidade para ver o que ele tinha trazido para o dia e isso aguçava a imaginação, o faz de conta e o lúdico das crianças. Fiquei muito satisfeita com o resultado e pretendo continuar com essa ideia em outros anos que lecionarei (RE 4).

Realizar a sequência didática sobre o movimento com a minha turma do pré foi muito significativo, pois além de estabelecer relações com as crianças e entre elas, auxiliou-me a descobrir novas aquisições em relação ao desenvolvimento corporal, equilíbrio, socialização e participação das mesmas. [...] Ser professora de educação infantil tem favorecido muito minha formação profissional, pois em cada desafio novo eu procuro aprender mais com as orientações via NRE e na escola com as propostas de trabalho sugeridas e orientadas pela equipe pedagógica (RE 112).

Nota-se que, nesses casos, há um equívoco sobre o significado que a avaliação do movimento corporal infantil tem para o contexto educativo. Percebe-se que ao invés de colocar a criança no centro da prática avaliativa, os professores concentraram seus esforços em avaliar suas aprendizagens. Ora, se o objetivo do trabalho educativo é dirigido para a criança e o percurso de sua aprendizagem e desenvolvimento seria sensato atentar para como se deu esse processo.

Destaco que o exercício reflexivo realizado pelos professores, nesses 2 relatos de experiência, é essencial na construção de suas identidades profissionais. Conforme atenta Oliveira – Formosinho (2014, p.32), a avaliação das aprendizagens

da criança deve estabelecer “*relação com a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do educador*”.

Assim, entendo que tais análises podem perpassar o processo de avaliação, pois foi no exercício de avaliar, ou autoavaliar, que os professores perceberam suas aprendizagens. Contudo, a prática avaliativa não se limita a isso, ela precisa ser alargada, sob o ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento da criança e do trabalho educativo desenvolvido.

Em alguns relatos de experiência entusiasmo, diversão e alegria apareceram como elementos avaliados, sendo eles sinônimos de aprendizagem. Isto é, se houver diversão, entusiasmo e alegria na prática educativa, haverá aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido com sucesso, pois as crianças atenderam todas as minhas expectativas, imitando e criando movimentos. Desde o início demonstraram interesse e curiosidade pelo desenrolar da atividade. Ouviram a história contada com atenção e executaram todos os movimentos propostos, fazendo uso do tempo, do espaço, do peso e da fluência. Todos se divertiram muito!(ppt RE 53).

Foi muito bom desenvolver essas brincadeiras com as crianças e ver o quanto elas ampliaram o repertório de brincadeiras e, principalmente, o quanto se divertiram (RE 128).

A análise destes relatos de experiência possibilitou concluir que as ações das crianças nas brincadeiras são interpretadas pelos docentes como diversão. A interpretação da forma como os pequenos se manifestam na brincadeira é construída pela imagem que o próprio professor tem desta atividade, isto é do caráter lúdico dado ao brincar. Deste modo, observa-se que o docente vê no brincar uma forma de prazer da criança, esse prazer é manifestado pela ação de divertir-se. Como a diversão se traduz num comportamento facilmente observável, no corpo da criança os professores tendem a utilizá-la como elemento a ser avaliado.

A partir dessas considerações cabe a pergunta: alegria, diversão, entusiasmo são elementos de avaliação, visto que eles são expressões pessoais das crianças?

Neste sentido valho-me de Soares (1996) que traz uma importante reflexão acerca da alegria e do prazer na escola. Segundo a autora, o prazer e a alegria não são finalidades da escola, entretanto se fazem presente no cotidiano das

instituições. Ela recorre a Snyders⁵³ para explicar a possível existência de uma escola alegre. Uma

[...] alegria como sentimento que floresce do ato de conhecer. Não fala de uma alegria frívola, de fazer o que se gosta e por isto sentir alegria. Fala da alegria da descoberta, da alegria de se aproximar do que é mais elaborado, do que é difícil, daquilo que não seria possível sem o professor e sem a escola. (SOARES, 1996, p.7).

Com base neste aporte teórico entendo que a manifestação da alegria, entusiasmo e diversão como descoberta de novas possibilidades de movimento e exploração do mundo, poderá ser elemento de avaliação, contudo para contextualizar a prática educativa.

A aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em outras áreas de formação humana, também foram abordados pelos professores em seus registros avaliativos. Isso foi identificado principalmente nos relatos de experiência entre 2009 e 2011 os quais em sua maioria estavam organizados em projetos. Porém é possível identificar essa questão em relatos de experiência publicados em 2012.

A melhora na oralidade, foi resultado apresentado a longo prazo, pois as turmas que atualmente estão no 2º ciclo e participaram de todo este desenvolvimento possuem um poder de argumentação e uma oralidade distinta das demais, observamos isso em projetos paralelos desenvolvidos dentro da escola (RE 16).

As crianças fizeram tentativas de escrita das lendas e uma grande quantidade conseguiu realizar a ação. Outra observação foi quanto ao interesse das crianças na leitura e contação realizadas por elas mesmas. Notamos que todas as crianças, mesmo àquelas mais introspectivas querem ler ou contar a história para os coleguinhas. Percebemos que houve melhora significativa quanto ao percurso do desenho com traçados mais definidos e com riqueza de detalhes além de conseguirem delimitar espaços (pitando dentro dos desenhos) (RE 43).

Verificamos que as noções topológicas devem ser trabalhadas nas atividades de todos os dias para que as dificuldades sejam superadas (RE 99).

Embora esses relatos de experiência digam respeito ao movimento corporal infantil, percebe-se que a Linguagem Movimento fica subsumida a outras áreas de formação humana, tornando-se apenas instrumental, isto é, recurso para outras aprendizagens.

⁵³ a) Snyders, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.; b) Snyders, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Ainda em alguns casos, percebi que os professores recorrem a descrição de fatos que ocorreram durante as práticas:

O procedimento metodológico apresentou uma sequência que disponibilizou materiais do cotidiano das crianças: escorregador, túnel centopeia, bambolê, mesa e uma novidade - um colchão de bexigas. A turma foi organizada em duas equipes que se revezavam entre participantes e expectadores. O percurso foi realizado com entusiasmo pelas crianças e o desempenho durante o deslocamento foi significativo (RE 38).

A descrição de fatos que ocorreram durante a atividade pedagógica encerra a avaliação e o registro numa função apenas burocrática, ou seja, avalia-se e registra-se apenas para cumprir uma determinação.

Hoffmann (2014) complementa dizendo que não se pode chamar avaliação somente a observação e o registro de fatos. Ela implica necessariamente uma dinâmica constante de ação- reflexão-ação e novamente de forma ininterrupta ação-reflexão-ação.

Os dados analisados até o momento revelaram que os professores tomaram como referência para as avaliações suas aprendizagens pessoais, outras áreas de formação humana e sentimentos que os docentes interpretaram como aprendizagem.

De certo modo, isso revela a fragilidade da área em construir práticas avaliativas que efetivamente cumpram a função de auxiliar nas aprendizagens da criança sobre o movimento corporal infantil e na problematização do trabalho pedagógico desenvolvido.

Entendo que essas avaliações são importantes e necessárias para o desenvolvimento da criança e o acompanhamento do seu percurso de aprendizagem. Entretanto, elas não tratam da especificidade da Linguagem Movimento, o que é contraditório uma vez que as práticas educativas foram encaminhadas para experiências com o movimento corporal infantil.

Não obstante, identifiquei que em 41 relatos de experiência os professores escreveram em seus registros avaliativos a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da criança no que diz respeito ao movimento corporal infantil. Isto representa 35,96% do total de publicações.

Como forma de organizar a análise desses registros sobre a aprendizagem e desenvolvimento, recorri aos eixos que norteiam a prática educativa do movimento

corporal infantil proposto por Garanhani (2002, 2004, 2008). Optei em utilizar esses eixos porque os estudos de Garanhani fundamentam o Caderno Pedagógico: Movimento (CURITIBA, 2009a) da RME de Curitiba que é o material de referência para os professores construírem suas práticas pedagógicas.

Além disso, utilizei-me dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012) para orientar minha análise. Esta escolha justifica-se pelo fato de que na categoria saberes de instrumentais-procedimentais identifiquei que os docentes fazem uso desse material na construção de suas práticas avaliativas.

No Quadro 5 apresento os objetivos de aprendizagem (CURITIBA, 2012) e os eixos que norteiam a prática educativa do movimento: Identidade e Autonomia corporal, Socialização e Ampliação do conhecimento sobre as práticas corporais infantis (GARANHANI, 2002, 2004, 2008).

EIXO AUTONOMIA E IDENTIDADE CORPORAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 0 A 3 ANOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 4 A 5 ANOS
<p>DESENVOLVER SUA AUTONOMIA E IDENTIDADE CORPORAL</p> <p>Conhecer seu corpo, identificando progressivamente as suas partes.</p> <p>Conhecer as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações.</p> <p>Controlar progressivamente o próprio corpo, adquirindo confiança nas suas possibilidades de movimentação corporal.</p> <p>Desenvolver suas capacidades físicas (força, equilíbrio, coordenação, agilidade, velocidade, ritmo, entre outras) e capacidades perceptivo-motoras (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, entre outras), por meio da vivência de práticas de movimentos presentes na cultura.</p> <p>Vivenciar diferentes práticas de movimento que constituem a cultura infantil e que ampliam as habilidades de locomoção, manipulação e equilíbrio, como: andar, correr, saltar, lançar, chutar, girar, entre outras.</p> <p>Explorar suas possibilidades de movimentação corporal em diferentes situações.</p> <p>Observar semelhanças e diferenças do seu corpo e de sua movimentação corporal, em relação aos outros.</p>	<p>DESENVOLVER SUA AUTONOMIA E IDENTIDADE CORPORAL.</p> <p>Conhecer e identificar as partes de seu corpo.</p> <p>Demonstrar confiança nas suas possibilidades de movimentação corporal.</p> <p>Observar e reconhecer semelhanças e diferenças do seu corpo e de sua movimentação corporal, em relação aos outros.</p> <p>Ampliar suas possibilidades de movimentação corporal em diferentes situações.</p>
EIXO SOCIALIZAÇÃO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 0 A 3 ANOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 4 A 5 ANOS
<p>UTILIZAR O MOVIMENTO COMO FORMA DE LINGUAGEM INTERAGINDO COM O MEIO.</p> <p>Interagir por meio do movimento.</p> <p>Expressar sensações, necessidades e sentimentos por meio do movimento.</p> <p>Participar de práticas com propostas desafiadoras, que levem à solução de problemas e à construção de diferentes relações interpessoais.</p> <p>Escolher progressivamente de forma autônoma espaços, materiais e parceiros nas práticas de movimento.</p> <p>Respeitar regras simples, entendendo-as progressivamente como elementos que orientam as práticas de jogos.</p>	<p>UTILIZAR O MOVIMENTO COMO FORMA DE LINGUAGEM INTERAGINDO COM O MEIO.</p> <p>Expressar e interpretar sensações, necessidades e sentimentos por meio do movimento.</p> <p>Desenvolver a iniciativa e a colaboração para com o grupo.</p> <p>Respeitar diferenças corporais.</p> <p>Escolher de forma autônoma espaços, materiais e parceiros nas práticas de movimento.</p> <p>Respeitar e reelaborar regras, entendendo-as como elementos que orientam as práticas de jogos.</p>
EIXO AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 0 A 3 ANOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 4 A 5 ANOS
<p>AMPLIAR E PRODUZIR SABERES SOBRE AS DIFERENTES PRÁTICAS DE MOVIMENTO.</p> <p>Vivenciar diferentes práticas de movimento, como cantigas, brincadeiras cantadas, jogos, brincadeiras ginásticas, dança, entre outras.</p>	<p>AMPLIAR E PRODUZIR SABERES SOBRE AS DIFERENTES PRÁTICAS DE MOVIMENTO.</p> <p>Conhecer diferentes práticas de movimento, como cantigas, brincadeiras cantadas, jogos, brincadeiras ginásticas, dança, entre outras.</p> <p>Vivenciar e reelaborar diferentes práticas de movimento.</p>

QUADRO 5 - Objetivos de aprendizagem para as práticas educativas com a linguagem movimento
 FONTE: Adaptado de Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente de (CURITIBA, 2012, p.13-15).

Com base nas informações do Quadro 5, identifiquei em 30 relatos de experiência a avaliação centrada no eixo **Identidade e autonomia corporal**, em 27 no eixo **Socialização** e 13 no eixo **Ampliação dos conhecimentos das práticas corporais infantis**.

Percebe-se que o eixo **Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis**, em relação aos outros eixos, é o que se encontra o menor registro. Esse dado chama a atenção, uma vez que as práticas educativas com o movimento corporal infantil são organizadas tendo como referência elementos das práticas corporais infantis, assim a possibilidade deste eixo prevalecer sobre os outros seria mais provável. Entretanto, não é o que ocorre.

Pude observar que nos registros avaliativos dos professores autores, em geral, eles costumam contemplar mais de um eixo quando avaliam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Destes, em 27 relatos de experiência identifiquei a presença de 2 eixos, e em 14 a presença de 1. Os três eixos associados não foi encontrado nos trabalhos.

Remetendo-me a ideia de integração dos eixos sugerida por Garanhani (2002, 2004 e 2008) é possível admitir que, embora na organização da prática pedagógica haja a predominância de um sobre o outro, nas observações das aprendizagens e desenvolvimento das crianças os professores, em sua maioria, não os identificam de modo separado, mas como aprendizagens que se integram, conforme o RE 20.

Nesse momento foi possível observar que o ato motor assumiu papel essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem do bebê, eles passaram a controlar seus movimentos com mais autonomia. A partir desta proposta o bebê passou a aprender a esboçar desejos e vontade, a significar a realidade que o cerca e passou a conhecer as possibilidades de seu corpo, a controlá-lo e utilizá-lo (RE 20).

No RE 20 percebe-se que nos registros dos professores o eixo **Identidade e autonomia corporal** se alterna com o eixo **Socialização**. Essa alternância pode ser traduzida pela Figura 10.

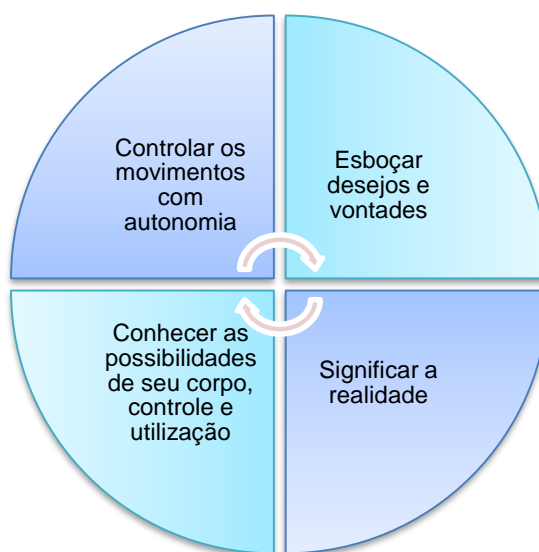


FIGURA 10 - Alternância da aprendizagem das crianças registradas nos relatos de experiência do seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil
FONTE: A autora (2015)

A Figura 10 pode ser interpretada da seguinte forma: o professor num primeiro momento identificou que a criança passou a controlar seus movimentos com maior autonomia, esse controle lhe permitiu esboçar desejos e vontades, ao esboçar desejos e vontades o bebê passou a significar a realidade, a partir disso reconheceu/conheceu as formas de estar no mundo, controlando assim seu corpo.

É certo que a aprendizagem e desenvolvimento não seguem uma linearidade conforme a interpretação realizada, mas pode-se inferir que o professor avaliou a aprendizagem e desenvolvimento da criança de forma cíclica e integrada, cujos eixos integram-se e alternam-se.

O eixo **Identidade e Autonomia corporal** está relacionado ao desenvolvimento das capacidades perceptivo - motoras e físicas, bem como a aprendizagem das habilidades de locomoção, equilíbrio e manipulação. Segundo Garanhani (2008) as atividades que predominam neste eixo devem proporcionar o **desenvolvimento** das capacidades físicas⁵⁴ e perceptivo-motoras⁵⁵ através da

⁵⁴ Para Garanhani e Nadolny (2015, p.279) “as capacidades físicas são condições biológicas que temos e são desenvolvidas no contexto histórico-cultural em que vivemos. Temos diversas capacidades físicas, como: coordenação, força, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras. Estas capacidades físicas dão sustentação ao nosso corpo e condições de movimentações”.

aprendizagem das habilidades motoras⁵⁶. Nessa colocação observa-se que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento das capacidades só ocorrerá se houver aprendizagem das habilidades motoras e, conseqüentemente, novas aprendizagens só ocorrerão se as crianças desenvolverem capacidades.

Nos relatos de experiência em que este eixo predomina, observei que os professores autores ao tratarem da aprendizagem e desenvolvimento dos movimentos corporais, o fazem em alguns casos de forma generalizada, ou seja, registram a aquisição de novos movimentos sem fazer menções a quais movimentos houve aprendizado. Em outros momentos os apresenta de forma específica, descrevendo em quais aspectos a criança desenvolveu-se.

Dentre as especificidades, os professores escolheram registrar o desenvolvimento das capacidades físicas das crianças. Dentre elas identifiquei: ritmo, resistência, velocidade, flexibilidade. O seguinte registro indica essa questão.

*As crianças da turma conseguiram ampliar os seus movimentos com a realização dessas atividades, demonstrando o **desenvolvimento** de noções de equilíbrio, força e direção durante a execução das propostas (RE 90).*

A partir desse registro é possível concluir que os professores compreendem e percebem na criança a relação que se estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento do movimento. Num primeiro momento os professores afirmaram que as crianças ampliaram seus movimentos, ou seja, aprenderam novos movimentos. Esses movimentos conseqüentemente propiciaram o desenvolvimento das capacidades físicas: força e equilíbrio. O que conseqüentemente possibilitará novas aprendizagens.

Ainda dentro das especificidades, o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras são elementos que compuseram a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O RE 3 nos possibilita compreender de que forma os docentes registraram o desenvolvimento destas capacidades.

⁵⁵ As capacidades perceptivo-motoras são para Garanhani e Nadolny (2015): esquema corporal, a orientação espacial, lateralidade, orientação temporal e orientação espaço-temporal. Segundo as autoras elas são fundamentais para que a criança compreenda a movimentação do seu corpo.

⁵⁶ As habilidades motoras são “*movimentos de locomoção, de equilíbrio e de manipulação de objetos. Em síntese, as habilidades são condições sócio-culturais que adquirimos por meio de aprendizagens e, conseqüentemente, ao adquiri-las desenvolvemos nossas capacidades*” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p.279).

*No fim dessas atividades foi possível perceber que as crianças melhoraram o seu esquema e consciência corporal, denominando um maior número de partes do corpo e **criando** (grifo meu) um maior número de movimentações (RE 3).*

Percebe-se nesse registro que a capacidade perceptivo - motora a qual o professor autor refere-se é o esquema e consciência corporal. É possível inferir que para o docente a melhora no esquema e consciência corporal viabilizou a condição para que a criança reconhecesse um maior número de partes do seu corpo. Isso impulsionou a aprendizagem, isto é a **criação** de novos movimentos.

A identificação das partes do corpo comumente surge em outros registros avaliativos:

As crianças, a partir dessa sequência, conseguiram reconhecer as partes do seu corpo, criando movimentos novos a partir dos movimentos propostos, assim como adquirir maior controle e confiança nas suas possibilidades de movimentação corporal (RE 117).

Observei nesses relatos, assim como em outros, que reconhecer e nomear as partes do corpo, é pré-requisito para a construção da identidade e autonomia corporal. Nesses registros percebi que o fato das crianças nomearem as partes do corpo dão condições aos professores de realizar julgamentos de valor, ou seja, avaliar se as crianças estão construindo ou não essa autonomia e a identidade corporal.

Além disso, foi possível verificar que é na observação das crianças que os professores conseguem identificar os avanços delas no desenvolvimento da consciência corporal.

Em geral, os professores associam o reconhecimento das partes do corpo à criação de novos movimentos corporais. Como a aquisição de novos movimentos está diretamente relacionada com a aprendizagem das habilidades motoras, observo que no registro dos professores a aprendizagem e o desenvolvimento estão sempre num movimento cíclico. A Figura 11 ajuda a explicitar esta ideia a partir do que os professores registraram enquanto avaliação no RE 117 e 30.

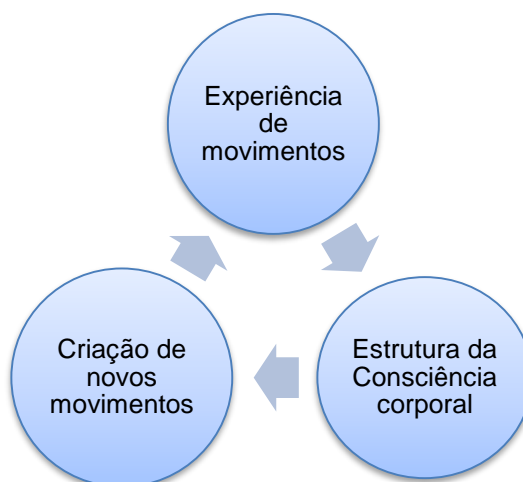


FIGURA 11 - Relação entre desenvolvimento e aprendizagem registrados pelos professores nos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil
FONTE: A autora (2015)

A Figura 11 pode ser interpretada da seguinte maneira: os professores autores promoveram práticas em que as crianças vivenciaram diferentes experiências de movimento; essas experiências, que são de aprendizagem, possibilitaram a estruturação do esquema corporal, ou seja, seu desenvolvimento; esta estruturação por sua vez possibilitou a criação de novos movimentos (aprendizagem) que serão experimentados, a partir de novas experiências, e levarão a uma estruturação da consciência corporal.

Neste sentido, é possível inferir que esses registros tratam da conquista gradativa da autonomia corporal e através desta autonomia a criança compreende o mundo e se diferencia do outro, construindo assim sua identidade corporal.

Isso também revela que para os docentes não basta mediar os conhecimentos que a criança possui, do contrário, eles são apenas ponto de partida (FREITAS et. al., 2012). Assim, lançam mão de propor sempre novos desafios. Esse é um dos papéis a que se presta a avaliação. Avaliar não se trata somente de registrar avanços e dificuldades, mas ver neles quais os desafios que serão propostos.

Os dados analisados revelaram que neste eixo os professores buscaram registrar o transcurso da criança na aquisição de novos movimentos, além dos quais elas já possuem. Para tanto eles utilizaram, geralmente, o termo **ampliação de repertório de movimentos** para registrarem esta ideia.

*Com a sequência proposta, percebemos que as crianças controlaram e identificaram o próprio movimento **ampliando e recriando seu repertório** (grifo meu) (RE 81).*

*Observou-se que o repertório de movimento está sendo ampliado, houve interesse no momento das etapas, com a criação, exploração e o diálogo. As crianças exploraram os materiais oferecidos. Estão reconhecendo aos poucos suas possibilidades de diferentes movimentações. Desenvolveram com apoio a **autonomia** (grifo meu) de explorar e vivenciar em diferentes espaços (RE 52).*

Para Garanhani (2002, p.116) o movimento corporal da criança “é um meio para seu desenvolvimento físico-motor, como para a compressão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural”. Assim, pode-se concluir que: para que a criança compreenda, expresse e se comunique é necessário que cada vez mais seus movimentos fiquem refinados. Esse refinamento dar-se-á por meio do desenvolvimento físico – motor, que por sua vez só é possível através da ampliação de repertório de movimento. O refinamento possibilitará do mesmo modo que a criança se aproprie das manifestações e práticas corporais culturalmente construídas. Desta forma, o encadeamento dessas ações proporcionará condições para a criança agir, conhecer e intervir no mundo que a cerca.

Assim, é possível concluir que: quando os docentes registram sobre o desenvolvimento físico-motor das crianças, demonstram a necessidade de acompanhar esse desenvolvimento por meio da ampliação do repertório de movimentos, pois é através desta ampliação que a criança conseguirá alcançar a almejada autonomia corporal e paulatinamente agirá de forma autônoma no mundo.

Os professores autores, além de avaliarem e registrarem o saber-fazer que impulsiona o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, costumam observar o saber-saber, como nos registros RE 138 e RE 98.

Após realizar as atividades propostas, percebemos claramente a reflexão das crianças sobre o corpo e seus movimentos através das suas falas; por exemplo: “Nossa! Consegui andar no banco; tenho equilíbrio igual ao homem aranha!” Durante o filme “Madagascar 3”, elas observaram os animais do filme e fizeram comparação: “Nós rastejamos na sala igual à cobra e pulamos igual ao macaco”. Dessa forma, percebemos a ampliação do repertório motor: andar, pular, engatinhar, saltar, rastejar, correr, etc. (RE138).

[...] Através dessa atividade, as crianças perceberam as possibilidades de movimento que o corpo pode realizar (RE98).

Esses relatos indicam que não é suficiente o fato da criança desenvolver capacidades e aprender novas habilidades. É necessário que ela se reconheça nesse processo. Percebe-se que no RE 138 as crianças identificaram suas aprendizagens e desenvolvimento a partir de um elemento que é próprio da sua cultura: os personagens infantis.

No RE 98 os professores também indicaram que as crianças reconheceram-se nesse processo. Elas notaram e apreenderam sobre novas possibilidades de movimento.

A aprendizagem e desenvolvimento para a construção da identidade e autonomia corporal só ocorre se a criança estiver na relação com o outro. Desta forma, encontrei nos registros avaliativos elementos de aprendizagem que compõe o eixo **Socialização**, cujos conhecimentos versam a respeito do movimento como linguagem e as interações sociais.

Observei que nesse eixo, em geral, a avaliação centra-se na integração da criança, tanto com seus pares, como com o meio no qual estão inseridas. No RE 21 os professores avaliaram que as crianças interagiram na prática de movimento: *“Percebemos a maior interatividade entre as crianças; a colaboração mútua”* (ppt RE 21).

É nesse contexto de integração com o outro, mediado pelas práticas corporais historicamente construídas, que as crianças ampliam suas possibilidades de dialogar com o mundo (NEIRA, 2008). Portanto, o movimento assume o papel de expressão e comunicação.

Partindo desse pressuposto, identifiquei que professores autores valorizaram em seus registros o fato das crianças reconhecerem o movimento enquanto forma de linguagem.

*Conclui-se que os alunos reconheceram a importância do folclore como propagador da cultura das gerações e conseguiram não só ficar em roda, mas explorar novos movimentos, **descobrimo seu corpo como forma de linguagem** (grifo meu) (RE 43).*

*Desta forma percebeu-se com a aplicação das atividades, que as crianças estão conhecendo melhor o seu próprio corpo e identificando com mais facilidades suas partes, **expressando-se melhor corporalmente** (grifo meu) e controlando mais seus movimentos. Essa autonomia só é conseguida com confiança em si mesmo e no ambiente (RE 12).*

Como forma de ampliar as possibilidades de expressão e utilização do movimento como linguagem, os professores veem nos espaços e nos materiais um recurso que facilita o diálogo da criança com o mundo.

Percebeu-se que as crianças não viam mais aquele espaço como uma possibilidade, mas que passaram a ocupar o espaço com criatividade e autonomia (RE 82).

Para Garanhani (2008) o planejamento de espaços e materiais que desafiam a criança é fundamental para se atingir as metas estabelecidas para a prática pedagógica.

Oliveira-Formosinho (2014, p.34) complementa: *“o perfil do contexto de aprendizagem, as suas características específicas, o seu dinamismo evolutivo estão profundamente relacionadas com as oportunidades para aprender”*.

Tendo em vista isso, é possível concluir que os professores ao avaliarem as formas que as crianças interagem com o meio físico que a cerca ocupam-se em problematizar a **contextualidade do aprender** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014). É nessa contextualidade que as crianças, paulatinamente, vão adquirindo confiança em suas possibilidades de movimentação corporal.

A conquista da autonomia por meio do enfrentamento dos desafios corporais inseridos na prática pedagógica comumente se revela nos registros avaliativos dos professores autores. No RE 42 os docentes veem na resolução de desafios corporais essas conquistas.

Avaliamos que cada criança se interessa e se expressa de maneiras diferentes, explorando e se desenvolvendo a cada momento que interage com o ambiente, demonstrando suas habilidades e vencendo as dificuldades na resolução de pequenos desafios (RE 42).

Todavia, sabe-se que as crianças constroem suas identidades em espaços sociais diferentes e se desenvolvem em tempos díspares. Deste modo, os professores escolheram ainda registrar quando as crianças reconheceram suas possibilidades e limites nos movimentos corporais experimentados, conforme nos mostra o RE 60:

As crianças reconheceram e ampliaram as possibilidades de movimento de seu corpo, conhecendo suas potencialidades e limites. Também imitaram e criaram movimentos (RE 60).

Tratar na avaliação a respeito dos aspectos sobre o reconhecimento dos limites e possibilidades de movimentação corporal e das estratégias que as crianças criaram para a superação de tais desafios são essenciais, uma vez que elas podem revelar questões importantes na organização da própria prática pedagógica. Ao afirmar que as crianças venceram as dificuldades na resolução de pequenos desafios corporais, pode-se dizer que o professor acaba problematizando a própria adequação da prática à capacidade das crianças. Isto é, os desafios lançados para a criança estiveram adequados ao seu desenvolvimento. Do contrário, a atividade tornar-se-ia desestimulante para a criança e, ela poderia não resolver esses pequenos desafios.

Deste modo, esses elementos da avaliação dos quais os professores fazem uso possibilitam a problematização do próprio contexto em que se deu a prática educativa. Ainda, podemos dizer que olhar para as potencialidades da criança possibilita ao professor reorganizar a prática pedagógica tendo em vista aquilo que está na iminência do aprendizado.

A compreensão e respeito às regras nas práticas propostas também foi contemplada nas avaliações dos professores autores, no âmbito do eixo **Socialização**. Assim, observei em alguns relatos de experiência que os docentes fizeram o registro da compreensão e respeito às regras inerentes às atividades.

[...] percebemos que as crianças ampliaram o conhecimento sobre o jogo da capoeira, desenvolveram a iniciativa para com o grupo, respeitando suas diferenças, e entenderam as regras que orientam essa prática (RE 123).

[...] As crianças respeitaram a aplicação das regras no jogo e demonstraram maior controle do seu corpo durante as práticas (RE 110).

No caso destes trabalhos as regras assumem papel central na avaliação, uma vez que no escopo das práticas elas são a referência para que os jogos ocorram.

Os registros avaliativos que se encontram no eixo **Ampliação das práticas corporais infantis** tratam dos conhecimentos corporais historicamente construídos e acumulados. Deste modo, esses registros revelaram que as crianças ampliaram

seus conhecimentos acerca dos jogos e brincadeiras tradicionais, do próprio jogo da capoeira, bem como de elementos que pertencem ao folclore.

Como resultado deste projeto, observa-se que as crianças conseguiram compreender e identificar as brincadeiras e brinquedos tradicionais, além de diferenciar brinquedos e brincadeiras (RE 28).

No RE 28, percebe-se que os professores registram a aprendizagem das crianças na ampliação das culturas infantis de movimento. Em geral, os registros da aprendizagem que estão centradas neste eixo, refere-se aos conhecimentos conceituais das culturas infantis.

Nesta análise identifiquei em apenas um caso, em que os professores consideraram como elemento a ser avaliado o **não saber** das crianças.

Percebemos que nem todas as crianças possuem o domínio do seu corpo, assim como equilíbrio, lateralidade, coordenação motora ampla e ritmo (RE 99).

Assim, a partir da análise dos relatos de experiência que estão na unidade de registro aprendizagem e desenvolvimento, observei que os docentes priorizam em suas práticas avaliativas mais o que as crianças sabem do que não sabem. Entretanto, avaliar o que se sabe e o que não se sabe não necessariamente contribui para o desenvolvimento infantil. Portugal (2014) corrobora com esta ideia afirmando que:

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não pode se limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Esse tipo de avaliação somativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, a serviço do desenvolvimento e educabilidade das pessoas (PORTUGAL, 2014, p.229).

Afinal, avaliar não é apenas fazer constatação de aprendizagens que se findam na conquista dela. Parafraseando Paulo Freire (2002), somos seres inacabados, sendo assim, estaremos permanentemente em processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo a criança pequena. Desta forma, colocar um ponto final num processo de aprendizagem seria um equívoco, uma vez que alcançada uma aprendizagem haverá outra e depois outra, num movimento cíclico.

Neste sentido, identifiquei, em alguns relatos, constatações acerca da aprendizagem e desenvolvimento a partir de um modelo ideal de criança e de expectativas de aprendizagem homogêneas.

*Observamos que as crianças participaram de todas as atividades, **mesmo aquelas** (grifo meu) que ainda não andavam. Conseguiram compreender o circuito e realizá-lo, seguindo as educadoras ou os próprios colegas, no seu próprio ritmo, explorando os obstáculos e sendo estimuladas a ultrapassá-los. Na corda, as crianças sempre procuraram um modo de tirá-la da frente, ao invés de mover o corpo para desviá-la. **Após algumas intervenções, as crianças abaixavam-se para passar; algumas também baixavam a corda para passar por cima e outras continuavam levantando-a (grifos meu).** Nos bambolês, estimulamos o movimento de pular, pois nessa fase as crianças estão desenvolvendo seu equilíbrio, mas o simples fato de passar pelo caminho de bambolês caminhando ou mesmo engatinhando já as fez compreender a ideia de circuito. Auxiliamos as crianças a realizar as cambalhotas e os rolamentos; algumas crianças tentavam fazer sozinhas os rolamentos no colchão, desenvolvendo impulso e força. [...] Muitas precisavam de mais tempo para explorar melhor cada obstáculo, enquanto outras seguiam de forma divertida (RE 131).*

A forma como os professores registraram as aprendizagens das crianças, nesta prática, indica que havia expectativas de aprendizagem idealizadas. Percebe-se que eles eximem as estratégias que as crianças criaram para vencer o obstáculo – corda – disposto no circuito. Arraigados numa expectativa, de que as crianças realizassem o que havia sido proposto, os professores acabaram não percebendo as tentativas de construção do conhecimento que os pequenos estavam realizando. Mediante aquilo que eles consideraram o não saber da criança fizeram intervenções com o intuito que elas fizessem o que havia sido proposto. Ao fim, acabam por reiterar a relação dúbia do saber e o não saber, apontando as crianças que fizeram o que foi proposto e as que continuaram no erro.

Todavia, em outros momentos os dados revelaram que a avaliação tem papel de apresentar ao professor dados em que ele possa lançar novos desafios de aprendizagem para a criança, ou seja, avaliar tendo em vista a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Os relatos que tratam da aprendizagem e desenvolvimento da criança também chamam a atenção porque os professores costumam fazer o registro da aprendizagem olhando a criança a partir do coletivo, isto é, aprendizagem e desenvolvimento **das** crianças e não **da** criança. É certo que em se tratando de um trabalho a ser apresentado em um seminário seria inviável o professor descrever a

avaliação individualmente de cada criança, entretanto a forma como ele organiza esse registro nos revela uma dinâmica de avaliação que possivelmente ocorre no cotidiano das práticas educativas.

O movimento como forma de linguagem é sempre construído na relação com o outro, isto quer dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem no âmbito do movimento corporal infantil se darão no coletivo, no interior de um grupo social.

Neste sentido a avaliação não ocorrerá de forma isolada, olhando individualmente cada criança, mas sim apreciando sua aprendizagem e desenvolvimento a partir do coletivo, da criança em movimento e sua relação com o outro.

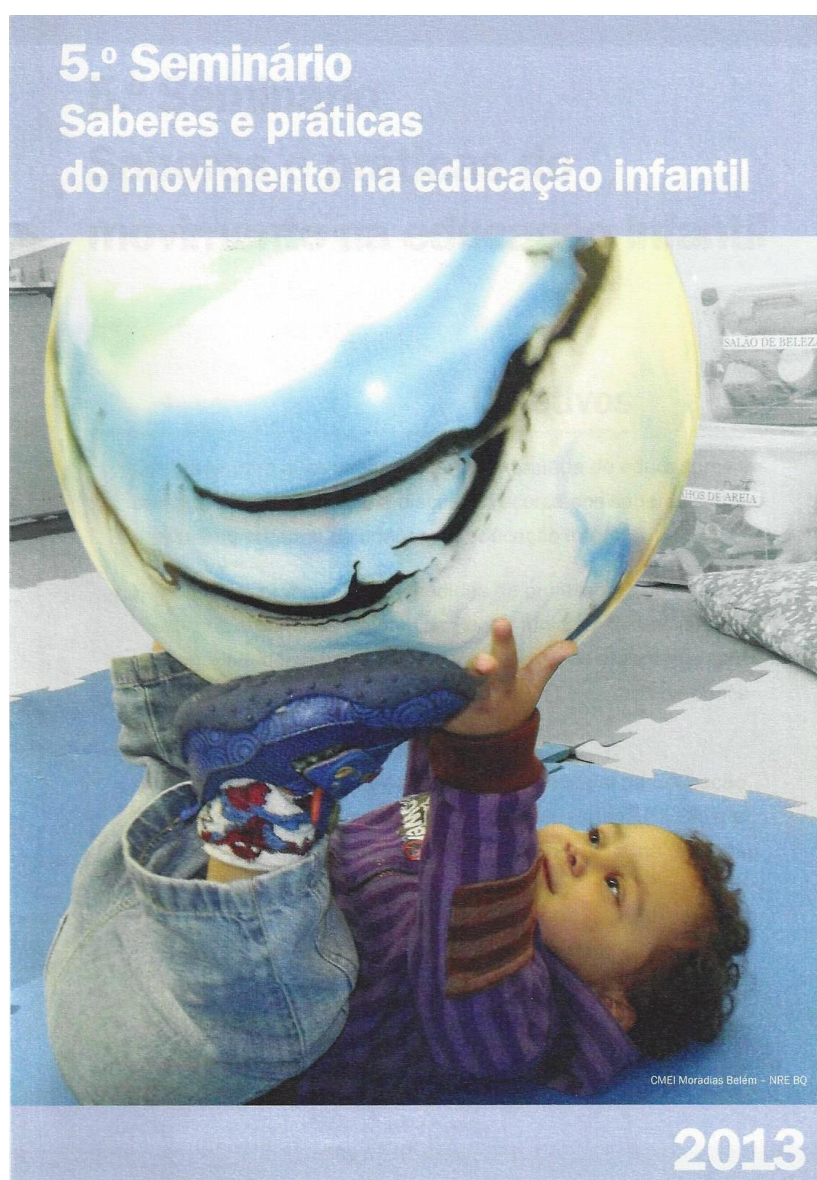
Em alguns relatos de experiência os professores costumam além de descrever a prática realizar análises e reflexões acerca delas. Elegi um registro que traduz essa questão.

Ao realizar essa sequência, observamos que as crianças, quando são estimuladas e ao observarem exemplos, podem realizar diversos movimentos que surpreendem aos adultos e até a elas mesmas. Todas as crianças conseguem se equilibrar sobre as motocas, mas o movimento de pedalar ainda está se desenvolvendo. Elas empurram a motoca com os pés, apoiando-os no chão, normalmente para trás; poucas conseguem empurrar a motoca para frente. No surf, foi mais proveitoso do que imaginávamos, pois a atividade trabalhou força e equilíbrio, e as crianças gostaram de subir na prancha e tentar ficar em pé, tentando fazer os movimentos do surf propostos. Todas as crianças passearam sentadas sobre o skate, sendo empurradas pelas educadoras, e gostaram muito; também foram colocadas em posição de equilíbrio sobre o mesmo. Na exploração individual e em grupo, as crianças empurravam umas às outras; enquanto uma sentava no skate, outra empurrava. Também brincaram sozinhas, empurrando o skate para frente e para trás, sentadas ou deitadas sobre ele. Na atividade de escalada, foi surpreendente a força que faziam para tentar subir pela corda, mas a maioria das crianças subiu a rampa com o auxílio das educadoras, trabalhando também o equilíbrio; a dificuldade maior estava em colocar os pés para pegar impulso. Na hora de descer, não conseguiram pela corda, mas desceram pelo escorregador (RE 121).

O registro apresentado indica como os professores, aos descreverem as práticas realizadas, vão paulatinamente inserindo reflexões acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesta dinâmica, descreveram e analisaram as oportunidades oferecidas, as estratégias que as crianças criaram para apreender determinado conhecimento, e os movimentos que elas criaram a partir da proposição do material.

O exercício de descrever e analisar o processo possibilita ao professor uma tomada de consciência a respeito de como se desenvolveu a prática pedagógica, bem como compreender o percurso da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança.



Flyer do 5º Seminário "Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil

5 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TRAMAS AVALIATIVAS

Sem dúvida nenhum texto é pronto, no sentido de estar acabado, de ser completo, porque sempre enfrentará sua incompletude na releitura que dele fará cada um dos seus leitores.
(HOFFMANN, 2007b, p.7)

Iniciar este capítulo de conclusão da pesquisa com a epígrafe de Hoffmann (2007b) foi um tanto quanto proposital, porque acredito que cada leitor deste estudo dará novos significados aos dados produzidos.

Porém, antes de tecer as tramas avaliativas que percorreram o enredo do estudo, recorro novamente à problemática que conduziu esta pesquisa, pois é ela que possibilitará às guisas de conclusão: **que saberes compõem as práticas avaliativas de professores que realizam o trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil?**

A partir desta problemática, estabeleci como objetivo de pesquisa identificar e analisar saberes das práticas avaliativas de professores que atuam com a Linguagem Movimento na Educação Infantil da RME de Curitiba.

Segundo o dicionário Priberam⁵⁷ identificar é “*provar ou reconhecer a identidade de*”. Assim, identificar saberes das práticas avaliativas é ao mesmo tempo reconhecer a identidade de cada professor, uma vez que a pluralidade de saberes, as condições de trabalho, a história individual e a cultura lhe conferem tal identidade.

Os dados revelaram que os saberes produzidos na e pelas práticas avaliativas em relação com os saberes oriundos de diferentes fontes são personalizados e situados. São “*saberes trabalhados, saberes laborados incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira mais significativa*” (TARDIF, 2000, p.11).

Os saberes conceituais de avaliação identificados nos trabalhos podem ser visualizados na Figura 12.

⁵⁷ <http://www.priberam.pt/dlpo/identificar>

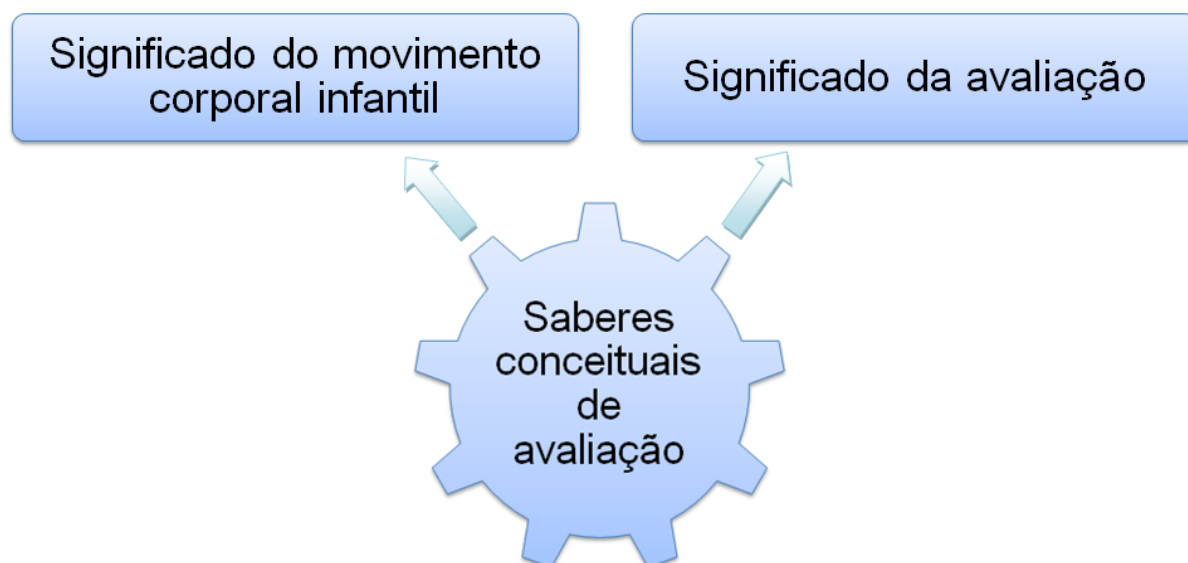


FIGURA 12 – Saberes conceituais de avaliação que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil
FONTE: A autora (2015)

Conforme a Figura 12 os saberes conceituais de avaliação referem-se ao significado da avaliação e do movimento corporal infantil construídos pelos professores na prática avaliativa.

Os dados provenientes desta categoria sugerem que quando os professores autores refletem sobre a ação da criança em processo de apropriação e produção do conhecimento acerca do movimento infantil, os saberes oriundos da formação profissional, disciplinares e curriculares adquirem significado (TARDIF, 2014). Isto é, os professores mobilizam esses saberes para compreender a aprendizagem da criança e, a partir disso, elaboram suas próprias concepções teóricas acerca do movimento corporal infantil.

Identifiquei também nos registros durante a análise dessa categoria que é na avaliação das práticas corporais experimentadas pelas crianças, ou seja, na relação da criança com o movimento, que os professores autores reconhecem o movimento corporal infantil como forma de linguagem da criança.

Ao entender o movimento como linguagem da criança os professores compreendem como os pequenos descobrem o mundo, pois é na ação, quer dizer nas experiências com as práticas corporais culturalmente construídas, que a criança irá manifestar seu ponto de vista.

Com base nos significados atribuídos pelos professores à avaliação do movimento corporal infantil, pude perceber que eles determinam o que o professor irá olhar sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças tal qual como irá encaminhar a avaliação, suas escolhas e formas de registros. Isto quer dizer que avaliar práticas educativas que se referem a Linguagem Movimento depende do que os professores entendem como avaliação e de que forma compreendem o movimento.

Ao conceber o movimento como forma de linguagem, os professores buscam interpretar o que as crianças comunicam, essas interpretações influenciam nas decisões pedagógicas tomadas na própria experiência oportunizada e depois dela.

Os dados também indicaram que para os professores autores a avaliação deve ocorrer durante a trajetória das práticas de movimento. Para Andrade Filho (2013) a racionalização do ato, isto é, o significado do movimento para a criança ocorre depois da ação ou no fluxo da ação. Deste modo, pensar que a avaliação do movimento corporal infantil deva ocorrer durante o processo é reconhecer que, durante a ação, a criança compreende e comunica suas aprendizagens das manifestações da cultura corporal do movimento. Dito isto, as práticas educativas com Linguagem Movimento poderão ser reorientadas a partir do que as crianças manifestam corporalmente.

A forma como os professores compreendem o movimento também apoiam a maneira como eles irão problematizar a avaliação do ambiente educacional e das oportunidades oferecidas.

Neste sentido, a análise dos dados me leva a concluir que: tendo como ponto de partida as manifestações corporais das crianças e o que elas comunicam através dessas manifestações, os professores avaliam a adequação do ambiente educativo à atividade proposta e as oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças.

Por sua vez, ambientes educativos e oportunidades oferecidas quando adequados, possibilitam que a criança utilize o movimento como forma de linguagem apropriando-se desta forma do conhecimento culturalmente construído sobre o movimento.

A partir das análises dos dados, à luz dos saberes conceituais de avaliação, foi possível concluir que não é possível avaliar o movimento sem ter clareza do que se entende por movimento, também não é possível avaliá-lo sem compreender o significado da avaliação. Enfim, entender o movimento como linguagem é a forma de pensar a avaliação para a criança pequena.

A análise dos dados também revelou que os saberes instrumentais-procedimentais da avaliação compõem os saberes das práticas avaliativas do trabalho educativo com o movimento corporal infantil, conforme nos mostra a Figura 13.



FIGURA 13 - Saberes instrumentais-procedimentais da avaliação que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil
FONTE: A autora (2015)

Na Figura 13 visualiza-se as escolhas que os professores realizam para organização de suas práticas avaliativas e os procedimentos adotados por eles nesta ação. Com base na análise desses dados, percebe-se que os professores utilizam-se de diferentes instrumentos para compor suas práticas avaliativas.

Os instrumentos selecionados não priorizam uma única linguagem, mas múltiplas linguagens. Embora os professores estejam tratando da avaliação da Linguagem Movimento, eles mobilizam outras linguagens que os auxiliem na tarefa de compreender a aprendizagem e desenvolvimento do movimento corporal infantil. Destaca-se neste caso o desenho e a fala.

Isso revela que os professores enquanto autores, ressignificam diferentes saberes a fim de *“atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão”* (TARDIF, 2000, p.15).

O estudo mostrou que a observação aparece como a principal fonte de dados para a compreensão das aprendizagens e desenvolvimento da criança. É através dela que os professores autores compreendem o movimento como forma de linguagem e identificam a intencionalidade do movimento.

É preciso reconhecer que na Educação Infantil a observação é fundamental, uma vez que ela fornece informações significativas acerca da criança. Atento que a observação também depende sempre de quem observa, pois em cada observação haverá algo de muito pessoal do observador, isto é, diferentes observadores implica diferentes olhares.

Neste processo, a brincadeira também se destaca enquanto um momento de aplicar um instrumento e procedimento de avaliação. Ela enquanto potencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (PIMENTEL, 2007) possibilita a compreensão do processo de criação, apropriação e conhecimento de mundo da criança na sua relação corporal.

Os dados desta categoria também revelaram que a foto e o vídeo são instrumentos e procedimentos de avaliação. Assim, percebei que os professores os utilizam para retomar o vivido possibilitando que a criança se reconheça no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As concepções dos professores e as escolhas instrumentais e procedimentais nos levam a ultima categoria de análise: saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados (FIGURA 14).



FIGURA 14 - Saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados que compõe as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil
 FONTE: A autora (2015)

Conforme a Figura 14, os professores autores registram em suas práticas avaliativas a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que se referem à construção de sua identidade e autonomia corporal, da ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis e da socialização.

Dentre os registros dos professores autores que referem-se a construção da identidade e autonomia corporal, percebi que os professores relatam sobre o desenvolvimento das capacidades físicas e perceptivo-motora das crianças. Nesses registros as capacidades desenvolvidas são responsáveis pela aprendizagem, isto é, a ampliação de repertório de movimentos que, consequentemente, propiciam o desenvolvimento de novas capacidades.

Entretanto, a aprendizagem e desenvolvimento da criança só ocorrerá na relação com o outro. Deste modo, os professores também registram em suas avaliações elementos que compõe o processo de socialização dos pequenos.

Assim, quando houve o predomínio da socialização, os dados da pesquisa revelaram que os professores trataram, em seus registros avaliativos, da integração da criança com seus pares e com meio na qual está inserida, do saber-fazer da criança ao descobrir o corpo em movimento enquanto forma de linguagem, do enfrentamento dos desafios corporais e da compreensão e respeito às regras das práticas corporais vivenciadas. Posto isto, é na interação com o meio e com o outro que a criança desenvolverá capacidades e aprenderá habilidades construindo sua identidade corporal.

No âmbito da ampliação das práticas corporais infantis foi possível perceber que os professores autores registram o conhecimento conceitual das crianças acerca das práticas corporais historicamente construídas.

Assim, conclui-se que os saberes que compõem as práticas avaliativas de professores que atuam com Linguagem Movimento: conceituais, instrumentais-procedimentais, e de aprendizagens da criança funcionam como a proposta de uma engrenagem (FIGURA 15).



FIGURA 15 – Saberes conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens das crianças a serem avaliados que compõem as práticas avaliativas dos professores que realizam trabalho educativo com o movimento corporal infantil na Educação Infantil

FONTE: A autora (2015)

A engrenagem, apresentada na Figura 15, é um elemento mecânico composto de peças que se encaixam umas as outras pelos espaços disponíveis entre os dentes, produzindo um movimento uniforme e contínuo, imprimindo movimento a algo. Neste sentido, usar a engrenagem como figura ilustrativa das categorias de análise deste estudo, mostra a forma como percebi que os saberes de práticas avaliativas do trabalho educativo com o movimento da criança se articulam.

Assim, entendo que os saberes docentes são o motor dessa engrenagem. Quando o motor é acionado as peças da engrenagem rodam simultaneamente e, assim, os saberes que dizem respeito a conceitos, instrumentos-procedimentos e aprendizagem imprimem movimento à prática avaliativa.

Os dentes da engrenagem, que no caso desta pesquisa representou cada saber que os professores escolheram e registraram em suas práticas avaliativas, vão encaixando-se um ao outro conforme lhe requisita o contexto de trabalho docente. É esse movimento ininterrupto que compõe os saberes da prática avaliativa da Linguagem Movimento.

O estudo também nos revelou que os documentos legais e normativos assumem-se enquanto referenciais para a prática pedagógica dos docentes nutrindo os saberes que compõem suas práticas avaliativas. Ainda, não posso finalizar esta pesquisa sem antes referir-me ao exercício que os professores realizam de construir relatos de experiência.

Segundo Tardif (2014)

É através das relações com os pares, e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p.52).

Partindo desse pressuposto e dos dados analisados, considero que para os professores escrever um relato de experiência e compartilhá-lo com seus pares é uma experiência formativa que ressignifica os saberes docentes e aprimora a compreensão sobre, o quê, como avaliar e o que é a avaliação da Linguagem Movimento na Educação Infantil. Sendo assim o professor arquiteta, com base nesta experiência, um repertório de saberes sobre a avaliação do movimento corporal infantil.

Por fim, concluo a pesquisa na certeza de que as questões aqui levantadas são apenas uma porção da complexidade que existe no cuidar e educar crianças pequenas. Além disso, ao final desse estudo novas questões surgem, problematizações e dúvidas que foram ficando na construção do texto e que precisam ainda de novos olhares e estudos. Assim, termino com a epígrafe de Luckesi (2011):

O que entendemos por “realidade” e a forma de abordá-la impõem limites às interpretações que dela fazemos. Esse fato obriga-nos a ser cuidadosos e humildes com o conhecimento que produzimos e com o nosso saber. Ele é o mais seguro que temos no momento, mas não é absoluto (LUCKESI, 2011, p.155).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Fabio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ALVES-MAZZOTI Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTI Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.147-178.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et. al. (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007. p.23-40.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.01, p.55-71, jan/mar 2013.
- AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, s/d.
- BARRETO, Elba Siqueira Sá et. al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.49-88, nov., 2001. Disponível em: < <http://goo.gl/uExxRf>>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011, p.43-70.

BONDIOLI, Ana; SAVIO, Donatella. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p.15-24.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998 a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CBE/CNE nº22/1998: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de março de 1999a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1/1999: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Constituição (2006). **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**. Brasil, DF Senado Federal, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009a, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5/2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, Seção 1, p.1.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. p.11-27.

CAMPOS, Maria malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr., 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.11-24.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com base no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.329-348, set. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. **O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?** 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação: Políticas Públicas e Práticas Educativas, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**. Curitiba: SME, v. 2, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente**. Curitiba: SME, 2008.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Movimento**. Curitiba: SME, 2009a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil – Modalidades organizativas do tempo didático: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escola com Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2010a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Referencias para estudo e planejamento na Educação Infantil – Planejamento e avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escola com Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2010b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Projeto 2º Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil**. Não publicado, 2010c.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil - Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente.** Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME/CEI nº02/2012: **Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba – SISMEN.** Diário Oficial do Município, Curitiba, PR, 15 de abril de 2013a, n.71, ano II.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Ofício circular nº16/ 2013 – EEI/SME.** Curitiba, 2013b.

DIDONET, Vital. **Avaliação na e da Educação Infantil.** Disponível em: <<http://goo.gl/tjlLFk>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/XFI9IS>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade.** São Cristóvão: UFS, 2008. p. 143-176.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de et. al. **Avaliação educacional: caminhando na contramão.** 4ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A educação motora no currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**, Goiânia, v.5, p.106-122, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/wCWOm5>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento da criança no contexto criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos reflexões com base nos reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n.1, p.81-93, jan./abr. 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: FLHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: Conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 123-142.

GARANHANI, Maynelma Camargo. A Formação de Futuros Professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 193-200.

GARANHANI, Maynelma Camargo. Educação Física. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros, CHULEK, Viviane (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p.69-81.

GARANHANI, Maynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Educação Física na Educação Escolar da criança pequena: uma proposta de formação docente. In: CARVALHO, João Eloir; BARROS, Paulo Cesar de; REIS, Rodrigo Siqueira. **Educação Física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 13-23.

GARANHANI, Maynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Educação Física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, v. 18, n. 19, p.27-25, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/7yZB3s>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

GARANHANI, Maynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A docência na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 155-181.

GARANHANI, Maynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. **Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil**: Relatório Técnico 2008 – 2013. Não publicado, 2014.

GARANHANI, Maynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para o planejamento e a formação dos professores da Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 4, n. 1, p.271-292, abr. 2015.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. Uma visão geral do método nas ciências naturais. In: ALVES-MAZZOTI Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.3-9.

GIACOMITI, Alessandra. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da Educação Infantil em Curitiba (1985-1992)**. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na creche. O caso dos espaços educativos não-escolares**. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007a.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10ed. Porto Alegre: Mediação, 2007b.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré - escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 243-254.

JOÃO PAULO II. Carta encíclica Fides et ratio. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/KpStN9>>. Acesso em: 02 de julho de 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. Disponível em: < <http://goo.gl/Rej8im>>. Acesso em: 05 de julho de 2015.

KOLYNIÁK FILHO, Carol ; KOLYNIÁK, Helena Marieta Rath . O ensino da motricidade humana na universidade: relato de uma experiência. **Integração**, São Paulo, n.38, p. 253-263, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, Edison de Jesus. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá, v. 19, n.4, p. 473-488, 2008. Disponível em: < <http://goo.gl/vLeN8Y>>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Luzviak. **Educar a infância: estudo sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977-1986)**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.55-76, mai/ago 2007. Disponível em: < <http://goo.gl/LJ218b>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

MORO, Catarina. Produção Brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: tendências. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 2, n. 2, p.53-68, jul. 2013. Disponível em: < <http://goo.gl/T8m7l4>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. **A avaliação na Educação Infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo (org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão, UFS, 2008. p.45-96.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

NONO, Maévi Anabel. Avaliação na Educação Infantil - legislação e pesquisas. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 108-122. Disponível em: < <http://goo.gl/SvqgRg> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998. p. 17-26.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. A avaliação holística: a proposta da pedagogia-em-participação. **Interacções**, Coimbra, n. 32, p.27-39, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ed. Campinas: Papirus, 2012. p.13-32.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Avaliação em Educação Física Escolar: interfaces e relações com as perspectivas avaliativas na Educação**. 58f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. Avaliação na Educação Infantil: **Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1903 e 2003**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida, PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.219-248.

PORTUGAL, Gabriela. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 225-242.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico**. 292f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p.52-65, jan./jun. 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/y9O3Lv>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p.37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/WLFXCI>>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75, jan./ abr. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/dxzeL7>>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et.al. Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.105, p.52-77, nov. 1998. Disponível em: < <http://goo.gl/ippiqd>>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n.1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/oMR4ZD>>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para um proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, n.16, p.43-60, 2005.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 145-162.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-22, 1996.

SOUZA Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/eEnT2W>>. Acesso em: 05 de julho de 2015.

TANI, Go et.al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan.- abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução CEPE n.05/2007: **Normatiza o Programa Licenciatura da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-42.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2013.

ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO E INTENÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Professora Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Curitiba, 14 de outubro de 2013

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestranda **Déborah Helenise Lemes de Paula** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação) ***“As práticas avaliativas do trabalho educativo do movimento na Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”***.

O trabalho envolve análise de conteúdo dos Anais dos Seminários Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil entre os anos 2009 e 2013, bem como entrevistas com os professores e/ou educadores que atuam com Linguagem Movimento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Portanto solicito a autorização e colaboração de V. Senhoria para a realização da pesquisa.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo endereço eletrônico marynelma@ufpr.br

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Orientadora da Pesquisa

ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Educação Infantil

Avenida João Gualberto, 623

Barro Alto da Glória – Curitiba / PR

Tel / FAX: (41) 3350-3080

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Déborah Helenise Lemes de Paula (mestranda), da Universidade Federal do Paraná, a realizar o estudo denominado **“As Práticas Avaliativas do Trabalho Educativo do Movimento na Educação Infantil: um Estudo na Rede Municipal de Ensino”**, durante os anos de 2013 e 2014, nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba.

Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições.

Curitiba, 20 de novembro de 2013.

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO 3: TÍTULO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA APRESENTADOS NO SEMINÁRIO SABERES E PRÁTICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2009	
RE 1	Dançando conforme a música e assim unindo família e escola
RE 2	A experiência de trabalhar por objetivos
RE 3	Descobrimo o corpo brincando
RE 4	Brinquedos itinerantes: uma visão singular do brincar na Educação Infantil
RE 5	Fábrica de lembrança
RE 6	Dançando no berçário
RE 7	Descobrimo o mundo através do movimento
RE 8	Resgatando brincadeiras infantis
RE 9	Somos todos iguais, mas eu sou único
RE 10	Corpo em movimento
RE 11	Saltos e vôos no mini-tramp: brincando de super-herói
RE 12	Práticas de movimento: meu corpo
RE 13	A importância da linguagem do movimento nas turmas de berçário
RE 14	Olha quem está se mexendo
RE15	Do quintal para a escola: aprender brincando
RE 16	Dançar, cantar e brincar: a música na Educação Infantil
2010	
RE 17	Brincadeiras ginásticas com elástico
RE 18	A roda de conversa enquanto estratégia avaliativa nas práticas educativas da linguagem movimento
RE 19	Entrando na dança
RE 20	Brincadeiras de parque
RE 21	Jogos cooperativos: juntos podemos mais com diversão e atitude
RE 22	A construção do conceito “ponte” no trabalho educativo com a linguagem movimento
RE 23	A magia de brincar, cantar e aprender: valorizando os brinquedos cantados
RE 24	Brincadeira da comanda: uma animada prática de movimento
RE 25	Brincadeiras ginásticas
RE 26	Brincando e aprendendo com caixas de papelão
RE 27	Integração: a prática do movimento em salas de idades mistas
RE 28	O passado como presente: resgate dos brinquedos e brincadeiras

	tradicionais
RE 29	A criança e o movimento
RE 30	A magia do movimento
RE 31	Bicicletinha
RE 32	Brincando e aprendendo
RE 33	Capoeira infantil: arte construída no CMEI
RE 34	Circuito motor: a criança e o meio
RE 35	Dançando que a gente aprende
RE 36	É dançando que a gente aprende
RE 37	Inovando o movimento
RE 38	Linguagem movimento: circuito
RE 39	Mexendo o corpo
RE 40	Movimentando-se legal
RE 41	Movimento: a linguagem do corpo
RE 42	Movimento: Labirinto
RE 43	O folclore com movimento
RE 44	Olimpíadas do pré
RE 45	Brincando com tampinhas de garrafa pet
RE 46	O movimento no berçário II
RE 47	O movimento na educação infantil
RE 48	Práticas do movimento
RE 49	Sapatinho musical
RE 50	Siri do buraco, pega-pega das tartarugas e corrida do ovo
RE 51	Vivendo e crescendo em movimento
2011	
RE 52	Ai bota aqui, ai bota ali o meu copinho... E aí, vamos brincar?
RE 53	Brincar de chuva.
RE 54	Brincar para crescer.
RE 55	Cantando e se movimentando no berçário II
RE 56	Movimentar, divertir e encantar.
RE 57	Um por todos e todos por um.
RE 58	Brincadeira de criança: construindo o movimento.
RE 59	Brincando de rolar
RE 60	É assim que eu sou.
RE 61	Estátua do movimento: entre velas, balancinhas e avião, o corpo em movimentação.

RE 62	Movimento como expressão em crianças do nascimento até os 24 meses.
RE 63	Explorar, conhecer e interagir: a flexibilidade do elástico e das relações.
RE 64	Brincadeiras Cantadas.
RE 65	Gira, gira... gira mundo
RE 66	Brincando e aprendendo com jogos de oposição.
RE 67	Circuito Baby.
RE 68	Ginga dos bichos
RE 69	De olho na trilha.
RE 70	Diversão na corda bamba.
RE 71	Diversão e movimento na Educação Infantil: piscina de papéis!
RE 72	Desafio do equilíbrio
RE 73	Escalada em blocos
RE 74	Estátua do movimento: entre velas, balancinhas e avião, o corpo em movimentação.
RE 75	Fut Pano.
RE 76	Jogando as crianças também se movimentam.
RE 77	Movimentar, divertir e encantar.
RE 78	Práticas do movimento: circuito no CEIDM.
RE 79	Rola-rola.
RE 80	Túnel dos desafios.
2012	
RE 81	Conquistando os espaços
RE 82	Desafiando limites
RE 83	Movimento além do corpo
RE 84	Para entrar na Casa do Zé precisa se movimentar
RE 85	Aplicação e orientação de práticas de movimento na Educação Infantil do CEI FREI Tito de Alencar
RE 86	Brincadeiras ginásticas com sombras
RE 87	Descobrimo o prazer nos movimentos
RE 88	Ginástica Circense
RE 89	A Olimpíada contagia o CMEI
RE 90	Ampliando as possibilidades de movimento com o meu corpo
RE 91	Bolas, bolinhas e bolonas!
RE 92	Brincadeiras para sempre
RE 93	Brincadeira ginástica na canoa
RE 94	Brincando com o corpo

RE 95	Brincando e criando movimentos
RE 96	Cama de Gato com arcos
RE 97	Circuito
RE 98	Circuito com as partes do corpo
RE 99	Circuito envolvendo o equilíbrio, coordenação, força, velocidade, flexibilidade e noções topológicas
RE 100	Circuito pela floresta
RE 101	Explorando movimentos
RE 102	Jogos cooperativos
RE 103	Jogos de lançamento
RE 104	Jogos de oposição, jogos de diversão
RE 105	Me movimento muito
RE 105	Nossa vida é movimento
RE 107	O corpo em movimento
RE 108	O movimento no berçário
RE 109	Os jogos olímpicos no imaginário infantil, brincando com o atletismo
RE 110	Pega-pegas, vamos lá
RE 111	Roda das cores
RE 112	Se mexer, rolar e brincar... É só começar! Explorando diversos movimentos na Educação Infantil
RE 113	Se mexer para crescer
RE 114	Tapete de dança
RE 115	Tapete das sensações
RE 116	Uma pirueta, duas piruetas...
2013	
RE 117	Estica e puxa
RE 118	Corpo em movimento
RE 119	Slackline e escalada: perdendo o medo e criando coragem
RE 120	Jogos de bola de gude
RE 121	Manobras radicais no berçário II
RE 122	Ginástica ao meu alcance
RE 123	Brincando com capoeira
RE 124	Aprendendo com os jogos cooperativos
RE 125	A ginástica rítmica como forma de ampliação cultural e corporal na educação infantil
RE 126	Aprendendo por meio do corpo
RE 127	Berçário em movimento

RE 128	Brincadeiras da infância
RE 129	Brincadeiras ginásticas com materiais
RE 130	Brincando com diferentes tecidos
RE 131	Brincando e aprendendo com o corpo
RE 132	Brincar é explorar. Berçário em movimento
RE 133	Cama de gato
RE 134	Capoeira: brincando e cantando
RE 135	Conhecendo a capoeira
RE 136	Conhecendo meu corpo em movimento
RE 137	Ginástica com materiais
RE 138	Movimento na Educação Infantil: o prazer de brincar e aprender do início ao fim!
RE 139	Movimentando meu corpo
RE 140	Obstáculos no caminho
RE 141	Passeando de carro
RE 142	Rápido... Devagar...
RE 143	Redescobrimo o movimento
RE 144	Vamos brincar?

ANEXO 4 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS EM TEMÁTICAS QUE AUXILIARAM NA CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO E CATEGORIZAÇÃO

LEGENDA

	PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS
	CONCEITOS/ SIGNIFICADOS
	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
	DESCRIÇÃO E ANÁLISE
	OBJETIVOS
	EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS E COMPORTAMENTOS
	SATISFAÇÃO PESSOAL
	REFLEXÃO
	AÇÃO DA CRIANÇA
	CRITÉRIOS
	OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
	NOVOS ENCAMINHAMENTOS
	ATORES
	CONCEITO DE AVALIAÇÃO
	MEDIAÇÃO
RE 1	<p>Acreditamos que a dança é utilizada na escola, como meio para o exercício da corporeidade, bem como o desenvolvimento integral da criança. Que a dança deva fazer parte da vida escolar permanente, afim de que as crianças possam expressar seus sentimentos e percebam o lugar e o espaço que ocupam, de maneira prazerosa e significativa, onde o “movimentar-se” torne-se uma prática constante oportunizado assim uma ação criativa e movimentos de socialização (1). Então este projeto foi especificamente para envolver a família em um momento especial da vida escolar das crianças da educação infantil que é a festa junina, estamos em épocas de ensaio onde a criança ensina a família, e dia 17/07/2009 será nossa festa com a apresentação da quadrilha maluca elaborada com as crianças da educação infantil e apresentadas por eles com a família. Porém este projeto não encerra aqui, a dança permeia as atividades da educação física de forma contínua, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas quanto ao seu desenvolvimento emocional e expressivo (1).</p>
RE 2	Como avaliação adotei o diário de anotações, observações durante as atividades e no último dia confecção de um

	grande painel com o desenho dos alunos (2).
RE 3	Pude perceber que a necessidade de buscar atividades diferenciadas como espaços e materiais diversificados foi fundamental para um melhor aprendizado, isso motiva o aluno a ficar mais atraído pela aula e conseqüentemente atingir os objetivos propostos (3). No fim dessas atividades foi possível perceber que as crianças melhoraram o seu esquema e consciência corporal, denominando um maior número de partes do corpo e criando um maior número de movimentações (3).
RE 4	Este projeto foi de grande importância para mim e para as turmas de educação infantil envolvidas, pois por meio dele, oportunizei diferentes brincadeiras e brinquedos para as crianças e em diferentes espaços. O que pude observar durante o processo foi o envolvimento, possibilidades e enriquecimento que pude oportunizar para as crianças durante as atividades propostas, pois a cada dia que o “Urso Gigante” comparecia na sala de aula, era aquela curiosidade para ver o que ele tinha trazido para o dia e isso aguçava a imaginação, o faz de conta e o lúdico das crianças. Fiquei muito satisfeita com o resultado e pretendo continuar com essa ideia em outros anos que lecionarei (4).
RE 5	Esperamos que como agentes diretos da ação pedagógica, tenhamos atingido os objetivos propostos neste trabalho, envolvendo a escola e o aluno no compromisso de valorização da pessoa mais velha, contribuindo para a construção de atitudes que visem fortalecer a relação solidária entre as gerações (5).
RE 8	Ao final da atividade, pode-se concluir que houve a participação da grande maioria das crianças, com entusiasmo, nas diversas modalidades. Mesmo aquelas crianças que demonstraram interesse em participar inicialmente no desenvolvimento das atividades propostas, após observarem o desempenho dos seus colegas, sentiram-se motivados a participar, sendo que os próprios colegas incentivaram os demais (8). Apesar deste trabalho ter característica de jogos competitivos, o foco principal foi alcançar metas comuns sem que houvesse um único vencedor e em nenhum momento foi enfatizado a rivalidade entre as equipes.
RE 10	Por meio do seu corpo eles expressaram diferentes sentimentos, emoções e pensamentos (10), ampliando significativamente seus gestos e posturas corporais. E assim os alunos se desenvolveram a partir da expressividade, equilíbrio e coordenação (10). O movimento se faz presente diariamente na educação infantil, pois contribui para a sua constituição enquanto sujeito cultural, e no dia a dia observamos as várias experiências de cada um em seus processos e necessidades (10). Neste sentido tem se observado visivelmente a interação, crescimento, autonomia e superação de seus limites por meio de cada aula e brincadeiras propostas (10).
RE 11	Como o processo de construção de conhecimentos se dá através de conquistas realizadas na busca de novos desafios corporais, servindo de base para novos saberes (11), a exploração do mini tramp proporcionou esses desafios, fazendo com que a exploração de diferentes possibilidades de movimentos, colaborasse para o desenvolvimento de um repertório motor (11). Além disso, diante dos diferentes desafios, permitiu que as crianças pudessem utilizar o

	<p>movimento como forma de linguagem, expressando suas ideias e se comunicando (11).</p> <p>(PPT) A exploração do mini-tramp proporcionou desafios corporais diferenciados, contribuindo para o processo de construção de conhecimento, e colaborou para a ampliação do repertório motor (11);</p>
RE 12	<p>Com essa sequência didática foi observado que, para a criança pequena, movimentar-se é muito mais do que adquirir novas habilidades, possibilitando que ela atue de forma cada vez mais independente e expressiva no mundo (12). Desta forma percebeu-se com a aplicação das atividades, que as crianças estão conhecendo melhor o seu próprio corpo e identificando com mais facilidade suas partes, expressando-se melhor corporalmente e controlando seus movimentos. Essa autonomia só é conseguida com confiança em si mesmo e no ambiente (12). Por isso é fundamental oferecer para as crianças possibilidades de autoconhecimento e um espaço seguro e estimulante (12).</p>
RE 14	<p>O grupo de profissionais vibrou com o retorno positivo das crianças (14). Ficou evidenciado que uma sequência didática bem planejada, considerando objetivos de aprendizagem e interesse das crianças de fato contribui sobremaneira com o desenvolvimento infantil (14).</p>
RE 15	<p>Verificou-se que a aplicação e a vivência de brincadeiras tradicionais e dos brinquedos cantados trouxeram alegria (15), integraram a criança ao meio, desenvolveram sua autoestima, independência, autonomia e constituíram um elo importante nos aspectos cognitivos e motores das crianças (15).</p>
RE 16	<p>[...] concluímos que as crianças superaram nossas expectativas, a criatividade, a imaginação, a interação entre os alunos, concentração, tudo foi observado fora e dentro da sala de aula e os pontos positivos foram muitos (16). A melhora na oralidade, foi resultado apresentado a longo prazo, pois as turmas que atualmente estão no 2º ciclo e participaram de todo este desenvolvimento possuem um poder de argumentação e uma oralidade distinta das demais, observamos isso em projetos paralelos desenvolvidos dentro da escola (16).</p>
RE 17	<p>Foi de grande valia a atividade e acredito que qualquer escola ou cmei poderá repeti-la com a mesma aceitação e participação das crianças com um preço acessível. As fichas são posições corporais e sugiro apenas que o elástico seja colorido, dando uma referência no desenho para que a criança perceba, na figura, o que é o elástico e o que não é. Somente uma ressalva, eu mudaria a ordem das atividades, pois após perceber que, por se tratar de um material novo para as crianças, sugeriria que primeiramente o material fosse explorado livremente, para depois direcionar as outras atividades com ele (17).</p> <p>(PPT) Conclui-se então que o brincar e o movimento estarão sempre interligados: o brincar como espaço privilegiado de interação e elaboração de conhecimentos e o movimento como ferramenta para essas relações (17).</p>
RE 19	<p>Com todas essas brincadeiras, mais uma vez, conclui-se que a dança na educação infantil, não deve visar a técnica, ela deve ocorrer de forma que todos os alunos possam participar sem distinção. Isso possibilitará a vivência e o exercício da cidadania, uma das funções mais importantes da prática escolar (19).</p>

RE 20	<p>A partir desta proposta o bebê passou aprender a esboçar desejos e vontades, a significar a realidade que o cerca e passou a conhecer as possibilidades de seu corpo, a controlá-lo e utilizá-lo. Nesse momento foi possível observar que o ato motor assumiu papel essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem do bebê, eles passaram a controlar seus movimentos com mais autonomia (20).</p> <p>Dentro das diversas possibilidades dessa proposta, nos propomos a continuar um trabalho pedagógico que valorize a individualidade e o ritmo de cada bebê no que diz respeito ao seu desenvolvimento motor e que o corpo em movimento lhe garanta experiências, vivências e muita aprendizagem sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo (20).</p>
RE 21	<p>Percebemos maior interatividade entre as crianças;</p> <p>A colaboração mútua (21).</p> <p>A alegria da comemoração (21).</p> <p>Tornou-se uma prática permanente das atividades de movimento (21).</p>
RE 23	<p>Os alunos estão demonstrando vontade de cantar; a música tem auxiliado na descontração corporal facilitando o movimento e a expressão corporal. Os brinquedos cantados estão auxiliando o processo de aprendizagem na rotina diária, principalmente na linguagem oral e no percurso gráfico, além de propiciar uma melhor socialização e respeito entre os alunos (23).</p> <p>(PPT) Participação da família (23)</p>
RE 24	<p>Portanto, a partir dessa prática de movimento com as crianças, foi possível encarar que, quando elas realizavam um movimento por meio das “comandas”, elas o faziam para satisfazer uma necessidade básica que é de viver a brincadeira, de uma maneira lúdica e muito animada, como foi essa brincadeira proposta (24).</p> <p>(PPT) Além de atingirem os objetivos iniciais (24), foi possível verificar que a linguagem de movimento vai além daquela que fazemos com o nosso corpo, nessa sequência didática as crianças tiveram a oportunidade de raciocinar, recriar, criar e serem críticos em cima das comandas. Isso nos reforça a dizer que, o movimento deve ser pensado na educação infantil em seu desenvolvimento como um todo, seja ele o âmbito biológico, fisiológico, psicológico e social (24).</p>
RE 25	<p>No primeiro momento foi observada na prática a representação da história em forma de desenho pelas crianças, além do que alguns desenhos retratavam personagens da história contada (25). No segundo momento observou-se a ampliação das possibilidades corporais bem como a percepção dos limites do corpo em relação às possibilidades de ações vivenciadas (25). A liberdade de escolha de como apoiar-se, sobre as pegadas, promoveu uma diversificada variedade de apoios e equilíbrios, a cooperação também esteve presente quando uma mesma pegada era compartilhada (25).</p>
RE 26	<p>Com essa atividade as crianças vão desenvolvendo “consciência do corpo, condições estas necessárias para autonomia e formação da identidade corporal infantil” (Garanhani, 2002) (26)</p> <p>As crianças descobriram diferentes possibilidades de movimentos ao explorar as caixas (26).</p>

RE 27	Por meio das atividades, tomando como base as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba especificamente no que condiz com a Educação Infantil, percebe-se que ao mesmo tempo em que a mistura de diferentes faixas etárias tem seus obstáculos para desenvolver o trabalho com as crianças esta mesma consegue também vislumbrar um mundo de oportunidades e de estímulos, precoces ou não, para o galgar da evolução motora infantil por meio dos potenciais individuais de cada criança (27).
RE 28	Como resultado deste projeto, observa-se que as crianças conseguiram compreender e identificar as brincadeiras e brinquedos tradicionais, além de diferenciar brinquedos e brincadeiras (28). Através desta forma de manifestação da cultura popular, é possível desenvolver habilidades motoras e a socialização entre as crianças (28). O projeto terá continuidade até o fim do ano, com a confecção de brinquedos com sucata e o convite aos pais para realizarem as brincadeiras tradicionais juntamente com as crianças. (PPT) Como resultado das atividades, observamos que algumas crianças conseguiram identificar e diferenciar passado presente e futuro. Todas as crianças conseguem diferenciar brinquedos das brincadeiras e grande parte identifica as brincadeiras tradicionais (28). Todas as crianças procuram explorar e vivenciar as brincadeiras propostas, cooperando com seus pares (28). As crianças ampliaram seu repertório de brincadeiras, conhecendo também as brincadeiras comuns entre seus pais. Também foi possível observar o desenvolvimento de habilidades motoras sociais (28). O trabalho terá continuidade com o convite dos pais para confecção de brinquedos e vivência de outras brincadeiras (28).
RE 29	Dessa maneira foi possível trabalhar com o eixo “linguagem movimento” de forma prazerosa e gratificante para todos os envolvidos: profissionais, crianças do cmei e também para os pais, pois em certa ocasião (integração com as famílias) pudemos mostrar nosso trabalho, onde, esses participaram de uma “brincadeira ginástica” e tiveram a oportunidade de entender o conceito de “movimento” na Ed. Infantil (29).
RE 30	A avaliação aconteceu de forma continuada no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças através da observação e registro por fotos e filmagens (30). Percebe-se, com este trabalho, que as crianças tiveram um desenvolvimento em relação as partes do seu corpo, algumas crianças que eram tímidas, hoje já se soltam mais (30), começaram a desenvolver melhor sua oralidade, expressam melhor seus sentimentos, posturas corporais e ampliaram mais as suas possibilidades e o uso de gestos, como também ampliaram o seu repertório de expressão corporal (30).
RE 31	A prática de tais movimentos que simulam o brincar de bicicleta, sem dúvida, proporcionaram a ampliação do conhecimento sobre brincadeiras ginásticas, socialização e muita descontração para as crianças, sendo incorporadas nas suas práticas diárias de movimento (31).
RE 32	No início da atividade, as crianças sentiram-se inseguras quanto ao desconhecido, mas com o encaminhamento dado

	<p>pelas educadoras, elas ficaram curiosas e desafiadas a provar o novo, sentido prazer em movimentar-se sobre os materiais (32). Nessa faixa etária, o movimento é básico e essencial, o qual a criança pode expressar suas emoções, necessidades, vontades, estabelecendo assim uma relação de comunicação com o meio em que se encontram (32), também auxilia no desenvolvimento da oralidade, pensamento lógico matemático e relações sociais (32). É através do lúdico que as crianças conseguem perceber melhor o mundo no qual estão inseridas (32).</p>
RE 34	<p>Por meio dessa prática de movimento as crianças passaram por experiências concretas e indispensáveis onde exploraram a relação entre seu corpo e o meio. Durante o circuito as crianças foram auxiliadas pelas educadoras nos momentos de maior dificuldade e cada uma esperou a sua vez para a realização do mesmo, avaliando, assim as relações sociais, afetivas e cognitivas prezando o desenvolvimento de cada criança (34).</p>
RE 35	<p>O que se percebe é que as crianças desenvolveram uma percepção dos ritmos para se movimentar, brincar e dançar. Nesta brincadeira não há regras, mas uma sugestão realizada pelas educadoras para que as crianças possam dançar (35).</p>
RE 36	<p>Tal atividade propiciou uma interação muito especial entre as crianças com total envolvimento, em atitudes desafiadoras que valorizaram o afeto, o carinho e principalmente o “toque” (36).</p>
RE 38	<p>Os objetivos propostos foram contemplados na atividade realizada (36), o circuito organizado no espaço externo favoreceu a participação das crianças, sendo que algumas precisavam de intervenção da educadora para acompanhar o percurso (38). O procedimento metodológico apresentou uma sequência que disponibilizou materiais do cotidiano das crianças: escorregador, túnel centopéia, bambolê, mesa e uma novidade - um colchão de bexigas. A turma foi organizada em duas equipes que se revezavam entre participantes e expectadores. O percurso foi realizado com entusiasmo pelas crianças e o desempenho durante o deslocamento foi significativo (38).</p>
RE 39	<p>Como conclusão dessas atividades lúdicas tivemos a gratificação de obter resultados positivos (39), atendendo aos objetivos propostos(39), oportunizando novos desafios, criando situações com níveis de complexidade adaptados às capacidades e às habilidades das crianças. Proporcionando práticas de movimento com a participação das crianças na construção de regras nas brincadeiras. Podendo com isso, reconhecer a importância do trabalho com o movimento no dia – a – dia na educação infantil, tornando a rotina de cada criança uma vivência prazerosa e estimulante socialmente, marcando assim de forma significativa a sua primeira infância (39).</p>
RE 40	<p>Ao executar as atividades propostas as crianças puderam trabalhar e compreender as diversas possibilidades de movimento do próprio corpo (40).</p>
RE 41	<p>Mediante isso, nós educadores estivemos que estar atentos em cada uma das brincadeiras realizadas, pois foi por meio delas que pudemos perceber os avanços no desenvolvimento infantil em suas diferentes formas de expressões: corporais, emocionais, cognitivas. Isto resultou na realização de um trabalho de observação constante para o educador (41). Desse modo o nosso objetivo do início do trabalho foi alcançado com sucesso (41).</p>

RE 42	Avaliamos que cada criança se interessa e se expressa de maneiras diferentes, explorando e se desenvolvendo a cada momento que interage com o ambiente, demonstrando suas habilidades e vencendo as dificuldades na resolução de pequenos desafios (42).
RE 43	Conclui-se que os alunos reconheceram a importância do folclore como propagador da cultura das gerações e conseguiram não só ficar em roda, mas explorar novos movimentos, descobrindo seu corpo como forma de linguagem (43). As crianças fizeram tentativas de escrita das lendas e uma grande quantidade conseguiu realizar a ação. Outra observação foi quanto ao interesse das crianças na leitura e contação realizadas por elas mesmas. Notamos que todas as crianças, mesmo àquelas mais introspectivas querem ler ou contar a história para os coleguinhas. Percebemos que houve melhora significativa quanto ao percurso do desenho com traçados mais definidos e com riqueza de detalhes além de conseguirem delimitar espaços (pintando dentro dos desenhos) (43). Desta forma entendemos ter atingido o objetivo proposto (43).
RE 44	A validade deste trabalho revela-se no envolvimento das crianças no decorrer das atividades, pois competiram de maneira sadia, divertindo-se a cada novo desafio (44). Também puderam explorar diferentes movimentos, descobrindo os limites do seu corpo e desenvolvendo suas potencialidades (44). As crianças trabalharam suas emoções, algumas precisaram superar a frustração, mas esta não foi tarefa difícil, uma vez que a competitividade não gerou conflitos e sim solidariedade (44).
RE 45	Após as atividades desenvolvidas, observou-se que houve bastante interação comunicativa entre as crianças, e que através do lúdico foi possível ampliar o conhecimento que a criança possui sobre si mesma e sobre o outro (45).
RE 47	No desenvolvimento da proposta verificou-se o envolvimento e o entusiasmo das crianças nas atividades (47). Tem-se a intenção de dar continuidade a esse trabalho, propondo às crianças, gradativamente, atividades cada vez mais desafiadoras e complexas, que ampliem o repertório de aprendizagem de práticas corporais das crianças (47).
RE 48	As crianças ao realizarem as práticas estavam sempre com um ar de felicidade (48), foi possível perceber um avanço no desenvolvimento de cada uma delas, em relação às práticas de movimento e nas demais áreas do desenvolvimento (afetivo, psicomotor e cognitivo) (48).
RE 49	Com a atividade os bebês demonstraram entusiasmo (49), além de explorar os novos objetos perceberam que ao mexer com os pés e mãos provocavam diferentes sons, alguns batiam palmas outros os pés, a atividade foi gratificante, pois ao seu final percebemos que pudemos trabalhar o movimento com motivação e interesse por parte das crianças.
RE 51	Foram práticas educativas, visando ações eficazes que promoveram através de planejamento com intencionalidade pedagógica a coerência em cada atividade proposta, para o desenvolvimento do processo de movimento, enquanto linguagem não verbal, facilitando o ensino e aprendizagem, ressignificando o ato educativo no enfoque desta área de formação humana. Respeitando a faixa etária, entendendo que cada criança apresenta necessidades e interesses diversos, bem como condição de interação e pensamento, alicerçado ao seu processo de desenvolvimento, as

	atividades desenvolvidas, foram vividas pelas crianças com entusiasmos e alegria, denotando o prazer em realizar com competência o desafio estabelecido pelas educadoras. Percebe-se que cada conquista, nesse processo, dá suporte e apoia outras, para serem alcançadas, num caminho único para cada crianças em experiências e vivências significativas (51).
RE 52	Observou-se que o repertório de movimento está sendo ampliado, houve interesse no momento das etapas, com a criação, exploração e o diálogo. As crianças exploraram os materiais oferecidos. Estão reconhecendo aos poucos suas possibilidades de diferentes movimentações. Desenvolveram com apoio a autonomia de explorar e vivenciar em diferentes espaços (52).
RE 53	O trabalho foi desenvolvido com sucesso, pois as crianças atenderam todas as minhas expectativas, imitando e criando movimentos (53). Desde o início demonstraram interesse e curiosidade pelo desenrolar da atividade. Ouviram a história contada com atenção e executaram todos os movimentos, fazendo o uso do tempo, do espaço, do peso e da fluência. Todos se divertiram muito (53).
RE 54	As crianças, atualmente, conhecem diferentes jogos e brincadeiras e a partir deles, progressivamente, estão ampliando suas potencialidades (54).
RE 55	Cantando e se movimento surgiu de uma necessidade da turma (55), mas, durante o processo observamos a evolução das crianças, quanto à autonomia em demonstrarem suas preferências musicais e ao brincarem espontaneamente: com os movimentos das cantigas, aumentando a interação e socialização (55). Nossos bebês fizeram suas escolhas e com isso se alegraram muito, além é claro de reconhecer algumas partes do corpo e seus movimentos (55).
RE 56	As crianças participaram com alegria destas atividades, interagiram buscando soluções para manter a bola no tecido. Além disso, controlaram o próprio movimento, ajustando suas capacidades e habilidades nas brincadeiras propostas (56). Cantando músicas como, “A canoa virou”, uma bola, um tecido colorido: ora em cima, ora embaixo, foram suficientes para movimentar, divertir e encantar as crianças da turma do maternal I (56).
RE 57	Desenhos Movimentos – observação e fotos Integração (respeito regras e colegas) – observação/ fotos/vídeos Fala – observação / vídeos (57) Explorar o elemento luta. Ampliar o repertório de movimentos Ampliar reconhecimento sinestésico corporal

	Ampliar possibilidades de integração com os outros por meio do movimento Repetir regras e colegas nas práticas de movimento (57).
RE 58	Com a realização deste projeto, as crianças puderam sair da rotina da sala e acrescentar ao seu dia mais práticas de movimento. Além disso, por meio dos jogos e brincadeiras aprenderam que o ganhar e o perder fazem parte de sua vida e que estando em grupo a cooperação é indispensável. As crianças reconheceram e ampliaram suas possibilidades de movimento, conhecendo suas potencialidades e limites. Conheceram e vivenciaram alguns jogos e brincadeiras que os pais brincavam na infância (58).
RE 59	A avaliação se deu através da participação das crianças durante as etapas e pelas produções realizadas (59). As crianças conseguiram atingir os objetivos propostos, principalmente nos momentos de interação com os colegas e nos momentos de construir outras formas de movimentação. Todas elas, também, ampliaram seu repertório de movimentos (59).
RE 60	As crianças reconheceram e ampliaram as possibilidades de movimento de seu corpo, conhecendo suas potencialidades e limites. Também imitaram e criaram movimentos(60).
RE 61	As crianças conheceram alguns movimentos ginásticos, explorando seu corpo e ampliando seus movimentos (61). Ao participar das atividades, observaram e reconheceram diferenças entre seus movimentos, comparando e buscando soluções, onde muitas vezes faziam tentativas de ajudar os colegas que apresentavam algumas dificuldades (61). Observei que a ginástica proporciona à criança um melhor reconhecimento de seus movimentos corporais, auxiliando no desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade, do equilíbrio e da flexibilidade, bem como da expressão corporal (61). Foi muito prazeroso participar com eles dessas atividades (61) e perceber que os objetivos foram alcançados (61) e notar o interesse e participação de todos.
RE 62	As crianças reconheceram e ampliaram as possibilidades de movimento de seu corpo e utilizaram o movimento como linguagem, interagindo e se comunicando (62).
RE 63	Foi através dos momentos de conversas coletivas e individuais, bem como anotações no diário da turma, além dos registros fotográficos (63).
RE 81	A avaliação foi realizada por meio de registros escritos e fotográfico (81). Ao final da sequência didática percebemos que algumas crianças ainda sentem medo do minhocão (81), fato este que nos leva a continuar incentivando e elaborando novas atividades com este recurso (81). Com a sequência proposta, percebemos que as crianças controlaram e identificaram o próprio movimento ampliando e recriando seu repertório (81).
RE 82	Observou-se o envolvimento das crianças em todas as etapas do circuito. Observou-se o comportamento das crianças quando ocupávamos o mesmo espaço no qual foram realizadas as

	<p>atividades.</p> <p>Percebeu-se que as crianças não viam mais aquele espaço como uma possibilidade, mas que passaram a ocupar o espaço com criatividade e autonomia (82).</p> <p>(PPT) As crianças não viam mais aquele espaço com apenas uma possibilidade, mas sim, elas mesmas criavam atividades diferenciadas para cada obstáculo.</p> <p>Quando oportunizamos a criança experiência em resolver pequenos problemas (desde a bola que role para baixo do berço e que deixamos que a criança encontre um meio de pega-lá) estamos acrescentando a ela um aprendizado de grande valia para seu desenvolvimento corporal (82).</p> <p>Assim, acreditamos que o trabalho com o circuito e/ou outros tipos de desafios, desde a turma do berçário, fazem com que as crianças cheguem ao pré possuindo um repertório bastante variado para criarem, dificultarem e até mesmo superarem seus próprios movimentos (82).</p>
RE 83	<p>A avaliação foi realizada durante as atividades desenvolvidas, por meio da participação das crianças em cada etapa e ao final da sequência didática (83).</p> <p>A cada etapa as crianças interagiram com os materiais e o ambiente, explorando diferentes partes do corpo, ampliando seu repertório de movimentos corporais as atividades mais desafiadoras foram realizadas de maneira bem participativa percebemos que gostavam de imitar o colega e também de mostrar um movimento que descobriu com o material (83) uma criança chamou a atenção, pois no início da sequência quase não participava, preferia brincar com o objeto sentado, longe dos amigos, mas com o nosso incentivo, dos amigos e a curiosidade pelos diferentes objetos, ela participou de maneira expressiva nas demais etapas (83).</p> <p>Ampliaram o repertório de movimentos, superaram desafios, criaram e refletiram (83);</p> <p>Tudo isso denotou que, quanto mais as crianças pediam para “mexer o corpo” na “Casa do Zé” antes de vivenciarem a sequência, estavam solicitando um novo desafio o que demonstra o amadurecimento de aparecerem diversos movimentos além dos citados durante essa prática de movimento (83).</p>
RE 84	<p>Foi realizada uma pauta de observação, com base nos objetivos propostos (84).</p> <p>Critérios da pauta de observação</p> <p>Conhece as possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações.</p> <p>Expressa sensações, necessidade e sentimentos por meio do movimento.</p> <p>Participa de práticas com propostas desafiadas, que levem à solução de problema e à construção de diferentes relações interpessoais (84).</p> <p>Com essa sequência didática foi possível ampliar as possibilidades de movimento de cada criança (85).</p>

	<p>Para a turma, a atividade permanente de movimento era esperada como um momento de “mexer o corpinho” e sempre solicitavam: “Vamos à Casa do Zé”.</p> <p>Algumas crianças, mesmo que timidamente, conseguiram expor seu desejo de participar da brincadeira (85).</p> <p>A cada etapa proposta, as crianças foram adquirindo confiança em realizar um novo desafio, primeiro a Casa do Zé com o recurso do CD, posteriormente sem o cd e procurar imagens que representassem movimentos para entrarem na casa do Zé e executarem esses movimentos, tanto os que a própria criança escolhe, pois teve criança que escolheu mais de uma imagem, quanto às imagens escolhidas pelos colegas.</p> <p>Quando foi a etapa em que teriam que criar algum movimento utilizando seu próprio repertório, foi surpreendente, pois apareceram movimentos que não haviam sido citados, por exemplo, dar cambalhota, colocar a mão na orelha, colocar a mão no bolso, pular como o sapo (85).</p> <p>Tudo isso denotou que, quanto mais as crianças pediam para “mexer o corpo” na “Casa do Zé” antes de vivenciarem a sequência, estavam solicitando um novo desafio o que demonstra o amadurecimento do movimento em si, podendo refletir e criar durante essa prática de movimento (85).</p>
RE 86	<p>Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, tendo como fator motivante a autonomia, a imaginação e a criatividade demonstradas pelas crianças na realização das atividades pedagógicas de movimento (86).</p> <p>Algumas crianças manifestaram inicialmente medo do escuro e das sombras, medo este que foi superado no decorrer das etapas seguintes (86).</p> <p>Avaliamos que as etapas realizadas na sala de aula deveriam ser feitas com grupos menores de crianças, para que elas pudessem observar, além dos seus movimentos, também os dos colegas (86).</p>
RE 87	<p>Ao desenvolvermos a sequência de movimento, verificamos que os bebês, respeitando a faixa etária de cada um, ampliaram suas possibilidades de movimentos, todos já sentam, a maioria já engatinha e fica em pé e alguns já estão andando (86).</p> <p>Com a realização destas atividades, todas as crianças ampliaram seus movimentos e o conhecimento de suas possibilidades de movimentação em relação a si mesmo, e ao espaço no qual interagem diariamente (86).</p> <p>(PPT) A grande importância da realização dessas atividades, foi o acompanhamento do desenvolvimento de cada bebê dentro de sua faixa etária, tempo e reação, dentro de suas respectivas limitações e possibilidades para ampliação de seus movimentos (86).</p>
RE 88	<p>Houve um retorno muito bom referente às atividades propostas, o tema foi muito interessante para as crianças (88).</p> <p>De todas as práticas realizadas, andar sobre a corda alta foi à prática mais desafiadora para a turma, melhorando assim, suas habilidades e aumentando a coragem cada vez que repetiam o percurso da corda (88), atingindo os objetivos propostos.</p> <p>Os objetivos foram atingidos e através destes (88), houve uma ampliação de repertório de aprendizagens que se</p>

	<p>traduziram em diferentes práticas de movimento.</p> <p>O que foi trabalhado até agora, teve início logo no começo do ano, pois não seria possível trabalhar tantos movimentos somente no período do curso linguagem movimento, as atividades foram repetidas em forma de brincadeiras muitas vezes, até todos participarem espontaneamente (88).</p>
RE 89	<p>A avaliação aconteceu por meio da observação da participação das crianças nas atividades propostas, observando quais foram os desafios e de que forma as crianças resolveram as situações propostas (89).</p>
RE 90	<p>As crianças da turma conseguiram ampliar os seus movimentos com a realização dessas atividades, demonstrando o desenvolvimento de noções de equilíbrio, força e direção durante a execução das propostas (90).</p>
RE 91	<p>A turma participou com interesse, entusiasmo e curiosidade da atividade proposta (91).</p> <p>O momento em que elas mais se envolveram foi na brincadeira da bolinha de gude, que pudemos avaliar que foi a etapa mais desafiadora e mobilizadora das crianças.</p> <p>Pudemos perceber o interesse e curiosidade da turma e o fato de que muitas crianças não conheciam o material ou a brincadeira.</p> <p>Outro momento significativo para a turma foi a exploração de bolas no espaço externo, onde puderam escolher o espaço: gramado ou areia e a bola de sua preferência.</p> <p>A princípio as crianças brincaram previamente como havia demonstrado e em seguida, reelaboraram situações vividas e criaram regras próprias para a brincadeira.</p> <p>Neste momento foi possível observar que a turma demonstrou bastante autonomia quanto à escolha do espaço e dos parceiros para brincar (91).</p> <p>As atividades propostas possibilitaram a ampliação do conhecimento das crianças com relação às bolas, despertou a curiosidade das crianças e nos motivou a dar continuidade na proposta com o resgate de outras brincadeiras antigas (91).</p>
RE 92	<p>Percebeu-se que as crianças cantaram a música, demonstrando alegria e satisfação em realizar a atividade (92).</p> <p>Realizaram os movimentos propostos (remar, em cima, embaixo, frente, atrás), conseguiram equilibrar-se na canoa e utilizaram a imaginação na realização da atividade proposta (92).</p>
RE 93	<p>No decorrer das atividades propostas verificamos o desenvolvimento das crianças quanto à solução de problemas para as situações desafiadoras, vivência das diferentes práticas aplicadas, relacionamento com seus pares quanto às preferências e conflitos e a independência e criação em movimentos expressivos.</p> <p>Durante todo processo, foram utilizados os seguintes critérios de reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A criança demonstra satisfação e se esforça na realização de jogos motores? <input type="checkbox"/> Traz brincadeiras, comuns a família, para compartilhar com os colegas?

	<input type="checkbox"/> Caminha e corre com segurança? <input type="checkbox"/> Mantém o equilíbrio com objetos nas mãos? <input type="checkbox"/> Respeita as regras do jogo? <input type="checkbox"/> Cria regras? <input type="checkbox"/> Tem facilidade em aceitar ideias dos colegas? <input type="checkbox"/> Utiliza-se das aprendizagens adquiridas em sequências anteriores? (93)
RE 94	<p>Essas atividades foram realizadas com as cinco crianças que já engatinhavam, mas não deixamos de fazer uma tentativa com os outros e até o final do ano esperamos que todos estejam no mesmo nível para que possamos apresentar novos desafios.</p> <p>Nem todas as crianças conseguiram controlar seu próprio movimento.</p> <p>Com a experiência do túnel, apenas três crianças gostaram de passar por dentro, as outras duas, apesar dos estímulos, não quiseram passar.</p> <p>No jacaré e no escorregador foi bem divertido e todas as crianças participaram. Na atividade com bolas algumas crianças fizeram a tentativa de arremesso e outras apenas manipularam o objeto.</p> <p>A busca ao alvo, por apresentar outra característica, foi alcançada por quatro das cinco crianças trabalhadas, as quais demonstraram interesse em buscar o brinquedo desejado (94).</p> <p>Avaliação foi realizada a partir da observação, pautada nos objetivos propostos, que incluem o equilíbrio, a coordenação motora, o arrastar e engatinhar (94).</p>
RE 95	<p>A avaliação foi realizada mediante pautas de observação, com o objetivo de verificar se as crianças utilizaram e compreenderam o movimento como forma de linguagem, realizando os movimentos propostos com independência (95).</p> <p>Durante a realização desta sequência as crianças apresentaram avanços significativos em relação à coordenação motora, equilíbrio, concentração e interação com o grupo, realizando com desenvoltura e independência as atividades propostas (95).</p>
RE 96	<p>As crianças conseguiram realizar a atividade com êxito, demonstrando conhecimento de seus limites corporais. Venceram os obstáculos com interesse e curiosidade (96).</p>
RE 97	<p>Observou-se que as crianças adquiriram confiança em suas possibilidades de movimentação corporal. Várias crianças mostraram progresso referente às habilidades da prática de movimento (97).</p>
RE 98	<p>Com esta atividade observou-se o equilíbrio de cada criança ao posicionar-se no tapete, o qual exigia certo controle de seus movimentos. Através dessa atividade, as crianças perceberam as possibilidades de movimentos que o corpo pode realizar (98).</p>
RE 99	<p>Percebemos que nem todas as crianças possuem o domínio do seu corpo, assim como equilíbrio, lateralidade,</p>

	<p>coordenação motora ampla e ritmo (99).</p> <p>Verificamos que as noções topológicas devem ser trabalhadas nas atividades de todos os dias para que as dificuldades sejam superadas (99). Vivenciamos o circuito e percebemos que ele abrange muitas atividades ao mesmo tempo, o que para nossas turmas foi muito proveitoso (99).</p>
RE 100	<p>A avaliação foi realizada por meio da participação e envolvimento das crianças na realização do circuito conforme a situação de faz de conta criada, verificando se conseguiram controlar o próprio movimento de acordo com as exigências dos obstáculos propostos (100).</p>
RE 101	<p>Nestas atividades propostas, as crianças puderam reconhecer e ampliar as possibilidades de movimento de seu corpo, conhecendo suas potencialidades. As crianças controlaram o próprio movimento e o objetivo foi alcançado com sucesso (100).</p>
RE 102	<p>Com esta sequência de jogos conseguimos desenvolver a progressiva independência de movimentos e a ampliação corporal de algumas crianças que demonstraram certas dificuldades, as demais crianças estenderam ainda mais estas qualidades. O companheirismo ficou bem visível e aumentou a cooperação do grupo. Conseguimos aproximar afetivamente crianças que eram bastante tímidas, percebemos um avanço até na comunicação e na expressão de sentimentos. A questão “cooperação” ficou evidente desde a primeira intervenção, proporcionando momentos de descontração, alegria e aprendizado (102).</p>
RE 103	<p>Ampliação progressiva do equilíbrio, força, velocidade e flexibilidade corporal (103).</p>
RE 104	<p>Na roda de conversa, as crianças relataram que adoraram a atividade. Elas se envolveram bastante durante a explicação e também na parte prática. Algumas falas das crianças: “Briga é violenta e luta não é”. “Luta tem respeito e briga não tem”. “Luta é legal e briga é feio”. “Briga tem porrada e sangue e luta tem regras, respeito e disciplina” (104).</p>
RE 105	<p>Percebeu-se que as ações educativas realizadas nesta sequência ampliaram as possibilidades de movimento das crianças, auxiliando-as, a saber, como agir nas diferentes situações de movimento e conhecer melhor as possibilidades de seu próprio corpo (105). As crianças interagiram com o meio e usaram o movimento como forma de linguagem (105). Conforme as crianças demonstravam segurança e conhecimento, aumentaram-se os desafios nas ações educativas (105).</p>
RE 106	<p>Conseguimos perceber a progressiva independência nos movimentos e expressões corporais das crianças, as quais foram adquirindo aos poucos o equilíbrio, ritmo, resistência, força, velocidade e flexibilidade corporal (106).</p>
RE 107	<p>A avaliação permeia todos os momentos do processo educativo, sendo um instrumento destinado a reorientar a prática pedagógica. Para o profissional as observações realizadas durante as atividades foram referenciais para nortear o planejamento (107).</p> <p>Com relação às aprendizagens das crianças, o trabalho possibilitou experiências diversificadas e enriquecedoras, percebendo o corpo, explorando os movimentos, fortalecendo sua identidade no grupo, as relações entre adultos e</p>

	crianças, bem como autonomia em relação aos movimentos, ao equilíbrio e ao espaço (107).
RE 108	Através das atividades propostas as crianças puderam aprender com os novos recursos as possibilidades de movimento do seu corpo, além de criar novas estratégias para os desafios estabelecidos (108).
RE 110	Através de pauta de avaliação observou-se o percurso da criança nas práticas do movimento (110), onde percebemos maior autonomia na escolha dos parceiros e na realização das práticas (110). As crianças respeitaram a aplicação das regras no jogo e demonstraram maior controle do seu corpo durante as práticas (110).
RE 111	As crianças gostaram bastante da roda das cores. Participaram de maneira espontânea, se divertiram bastante e se mantiveram interessadas durante o decorrer da atividade (110). O circuito foi bastante interessante e a competição de corrida para ver quem conseguia chegar antes, foi bastante desafiadora para as crianças (111).
RE 112	Realizar a sequência didática sobre o movimento com minha turma do pré foi muito significativo, pois além de estabelecer relações com as crianças e entre elas, auxiliou-me a descobrir novas aquisições em relação ao desenvolvimento corporal, equilíbrio, socialização e participação das mesmas (112). A linguagem movimento é por si só um meio pelo qual nós seres humanos nos apropriamos não só do físico, mas também do mundo que nos cerca (112). Ser professora de educação infantil tem favorecido muito minha formação profissional, pois em cada desafio novo eu procuro aprender mais com as orientações via NRE e na escola com as propostas de trabalho sugeridas e orientadas pela equipe pedagógica (112).
RE 113	As propostas foram observadas a fim de verificar se auxiliaram no desenvolvimento dos objetivos propostos. Além disso os bebês foram observados em relação às reações de cada um diante das propostas vivenciadas: se gostaram, tiveram medo, as sensações provocadas, como por exemplo: ao engatinhar fora da sala. Foi observado como cada bebê desenvolveu seu próprio repertório de movimento a partir das propostas desenvolvidas (113).
RE 114	A avaliação ocorreu durante todo o processo, onde foram observados os movimentos de cada criança (114). A partir disto pôde-se perceber que os objetivos foram atingidos, pois em determinado momento, as crianças já conseguiam organizar-se sozinhas no tapete, que se tornou um canto de atividade diversificada. Seguindo corretamente as setas e ordens dadas durante a execução das músicas e movimentos (114).
RE 115	Pauta de avaliação: 1. Reação geral da turma em relação aos materiais apresentados: Foi fácil perceber a curiosidade com que as crianças pegaram o material, ficaram ansiosas para explorá-los e fizeram de várias formas: batendo na mesa, levando à boca, revirando-os nas mãos entre outras. 2. Comportamento geral ao se depararem com o material pronto: O principal sentimento percebido foi a euforia, depois curiosidade para explorar. Algumas crianças tentaram “arrancar” partes do material colado, porém logo depois que orientadas, entenderam que não deveriam estragá-lo. 3. Avaliação geral da roda de conversa: Ficou evidente que o material mais atrativo foi o palito de madeira

	<p>colorido, porém o que as crianças mais apreciaram foi o gel, dizendo que estava “gostoso”. A reclamação girou em torno das peças, reclamando: “dói” e “é ruim”.</p> <p>4. Reação da turma frente ao vídeo e fotos: ficaram extasiadas e eufóricas. Algumas crianças se reconheceram no video e fotos e apontaram, outras falaram os nomes do amiguinhos que reconheceram (115).</p> <p>Objetivo inicial foi alcançado?</p> <p>Durante todo o processo da atividade, foi possível observar algumas reações comuns e outras nem tanto entre eles. Algumas dessas reações são facilmente distinguidas em: receio, ansiedade, aversão e curiosidade.</p> <p>Algumas crianças expressaram através de palavras o descontentamento ou a satisfação de cada movimento. Outras através de gestos e tentativas de falas, algumas através de expressões faciais.</p> <p>Houve caso de recusa em participar, pois não queria tirar o tênis e a reação “natural” de choro.</p> <p>Algumas crianças lamentaram o término da atividade.</p> <p>Percebeu-se então que o objetivo principal, através do movimento expressar sensações, necessidades e sentimentos foi alcançado, pois cada um deles (de forma própria) expôs o que sentia diante de cada situação (115).</p> <p>Sugere-se que outros materiais e suportes sejam utilizados com o mesmo objetivo e que a utilização de materiais diversos seja uma prática usual considerando a importância que tem no desenvolvimento integral da crianças (115).</p>							
RE 116	<p>A avaliação foi realizada por meio da observação das crianças, tendo como critérios o envolvimento e o desenvolvimento e cada crianças diante das atividades propostas, seguindo a seguinte pauta de observação (116).</p> <table><tr><td>Nome da criança</td><td>Desenvolve progressiva independência nos movimentos e n expressão corporal?</td><td>Controla o próprio movimento?</td><td>Participa de práticas e propostas desafiadoras?</td></tr></table>				Nome da criança	Desenvolve progressiva independência nos movimentos e n expressão corporal?	Controla o próprio movimento?	Participa de práticas e propostas desafiadoras?
Nome da criança	Desenvolve progressiva independência nos movimentos e n expressão corporal?	Controla o próprio movimento?	Participa de práticas e propostas desafiadoras?					
RE 117	<p>A avaliação foi realizada através de observação da participação das crianças, de registros fotográficos e escritos (117).</p> <p>As crianças, a partir dessa sequência, conseguiram reconhecer as partes do seu corpo, criando movimentos novos a partir dos movimentos propostos, assim como adquirir maior controle e confiança nas suas possibilidades de movimentação corporal (117).</p> <p>Houve envolvimento das famílias que, além de incentivar as crianças na execução dos movimentos, enviaram relatos desse momento (117).</p>							
RE 118	<p>A cada etapa realizada com as crianças pudemos notar a diferença e a evolução no movimento (andar) desse grupo. Antes dessa sequência, ainda tínhamos crianças que, em alguns momentos do dia, preferiam se arrastar nos ambientes; hoje essas mesmas crianças estão andando e deslocando pelos espaços do CMEI de uma maneira mais independente. Alguns momentos foram mais marcantes na medida em que as atividades eram sendo feitas. Na</p>							

	<p>atividade de colchonetes e papel Kraft, num primeiro momento, as crianças queriam correr pela sala ou brincar com os objetos ali disponibilizados; aos poucos, algumas crianças começaram a brincar na pista, divertindo-se, andando sobre as marcações e sentido a diferença do material utilizado. Em algumas atividades planejadas, fomos prejudicados devido à chuva, tendo que alterar as propostas. Nas atividades as crianças eram divididas em dois grupos, e observamos que cada grupo agiu de maneira diferente às propostas ofertadas. Houve crianças que não quiseram participar, preferindo apenas observar de longe o que estava sendo realizado pelos colegas; a grande maioria porém, participou com entusiasmo, começando a explorar os materiais e os movimentos assim que explicávamos o que fazer. Quando passamos as fotos das atividades realizadas na TV, ficamos encantadas ao ver a alegria e surpresa das crianças, ao ver seus olhos brilhando ao observarem a si mesmas nas fotos. Foi muito divertido ver as crianças que votaram em todas as atividades, até chegarmos à conclusão, depois de várias mãos levantadas e gritos de alegria, que elas decidiram refazer a “cama de gato” (118). Temos a consciência de que esse trabalho com o movimento (andar) é permanente em nosso cotidiano: por isso, estaremos proporcionando novos desafios para o desenvolvimento desse grupo (118).</p>
RE 119	<p>Avaliamos como cada criança demonstrou a confiança de seu movimento em realizar a prática, visto que são práticas que envolvem equilíbrio, força, concentração e movimentação do corpo inteiro. Esse registro foi feito em forma de pauta. Avaliamos a participação das crianças, através de suas reações perante a atividade nova que, de certa forma, envolve o medo que todos temos e a forma de enfrentá-los, assim como perante algo novo e desafiador, que exige a utilização de nosso corpo com confiança para realizar os movimentos propostos (119).</p>
RE 121	<p>Ao realizar essa sequência, observamos que as crianças, quando são estimuladas e ao observarem exemplos, podem realizar diversos movimentos que surpreendem aos adultos e até a elas mesmas. Todas as crianças conseguem se equilibrar sobre as motocas, mas o movimento de pedalar ainda está se desenvolvendo. Elas empurram a motoca com os pés, apoiando-os no chão, normalmente para trás; poucas conseguem empurrar a motoca para frente. No surf, foi mais proveitoso do que imaginávamos, pois a atividade trabalhou força e equilíbrio, e as crianças gostaram de subir na prancha e tentar ficar em pé, tentando fazer os movimentos do surf propostos. Todas as crianças passearam sentadas sobre o skate, sendo empurradas pelas educadoras, e gostaram muito; também foram colocadas em posição de equilíbrio sobre o mesmo. Na exploração individual e em grupo, as crianças empurravam umas às outras; enquanto uma sentava no skate, outra empurrava. Também brincaram sozinhas, empurrando o skate para frente e para trás, sentadas ou deitadas sobre ele. Na atividade de escalada, foi surpreendente a força que faziam para tentar subir pela corda, mas a maioria das crianças subiu a rampa com o auxílio das educadoras, trabalhando também o equilíbrio; a dificuldade maior estava em colocar os pés para pegar impulso. Na hora de descer, não conseguiram pela corda, mas desceram pelo escorregador (121).</p>
RE 122	<p>Ficamos muito satisfeitas com o empenho e esforço de todas as crianças ao desenvolver as atividades e também com a</p>

	<p>maneira como elas se disponibilizavam com os materiais (122). Observamos como ficaram surpresas ao ver as adaptações que fizemos com as colheres de pau, transformando-as em maçãs; como foram cuidadosas ao manusear o material (elas sentiram-se verdadeiras “atletas”, tendo cuidado para não derrubar nada no chão, não escorregar e segurar com delicadeza todos os materiais); como os meninos reagiram ao ver que a bola não era somente para chutar, mas poderia ser utilizada para outras atividades físicas. Foi muito importante para o desenvolvimento das crianças a oportunidade de desenvolver equilíbrio, coordenação, agilidade, ritmo, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal (122).</p> <p>.....</p> <p>(PPT) As educadoras ficaram muito satisfeitas com o empenho e esforço de todas as crianças em desenvolver as atividades e a maneira como elas se disponibilizavam com os materiais, observamos como ficaram surpresas ao ver as adaptações que fizemos com as colheres de pau transformando-as em maçãs e o cuidado ao manusear. Foi muito importante para o desenvolvimento das crianças, e observar como os meninos reagiram ao ver que a bola não era somente para chutar mais que também poderia ser utilizada para outras atividades físicas. As crianças tiveram oportunidade de desenvolver equilíbrio, coordenação, agilidade, ritmo, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, sentiram-se verdadeiros ginastas com todo o cuidado para não derrubar nada no chão, não escorregar e segurar com delicadeza todos os materiais (112).</p>
RE 123	<p>Através do projeto “brincando com a capoeira”, percebemos que as crianças ampliaram o conhecimento sobre o jogo da capoeira, desenvolveram a iniciativa para com o grupo, respeitando suas diferenças, e entenderam as regras que orientam essa prática. Além de todo avanço nas diversas áreas de formação, principalmente no da linguagem do movimento, a participação e o entusiasmo tanto das crianças, quanto das famílias, foram a grande conquista do projeto (123).</p> <p>(PPT) Foi realizada através de pautas de observação, onde pudemos responder alguns critérios, sendo que as crianças ampliaram o conhecimento sobre a capoeira, desenvolveram a iniciativa para com o grupo respeitando suas diferenças e entenderem as regras que orientam esta prática (123).</p> <p>Além de todo o avanço nas diversas áreas de formação humana, principalmente no da linguagem do movimento. A participação e o entusiasmo tanto das crianças quanto das famílias foram a grande conquista deste projeto.</p>
RE 124	<p>O resultado desta sequência didática foi muito significativo no desenvolvimento das crianças, pois percebemos que, no dia a dia, estão mais solidárias umas com as outras, ajudando seus companheiros nas diversas dificuldades que apresentam. As próprias crianças manifestam, em seus depoimentos, que é necessário desenvolver atitudes de companheirismo no meio social em que elas convivem. Também notamos uma diminuição em condutas de competitividade nas eventuais brincadeiras e atividades em geral. No decorrer das brincadeiras, foi visível a demonstração de divertimento e alegria em participar com seus pares, mais presente do que em outras brincadeiras de</p>

	<p>competição que haviam sido realizadas. Na elaboração do produto final, ao apresentarmos a proposta de que seriam escolhidos apenas dez dos quinze jogos contemplados, as crianças discordaram da sugestão, justificando que todos os jogos foram interessantes e seria justo que todos fossem para o livro (124).</p> <p>(PPT) O resultado destas atividades foi um sucesso, pois percebe-se que no dia a dia estão mais solidários, demonstram companheirismos quando percebem as dificuldades ou limitações dos colegas nas realizações de brincadeiras e atividades em geral. Diminuiu as condutas de competitividade na hora de dividir os brinquedos e iniciar as atividades e brincadeiras. E além disso, reduziu de maneira significativa as agressões físicas, pois agora recorrem o auxílio das profissionais para ajudá-los a resolver seus problemas. Quanto as regras de convivência para tornar a sala um ambiente saudável, foram cumpridas de forma mais efetiva, respeitam os colegas, e percebem que somos seres que vivemos em conjunto, por isso precisamos uns dos outros (124).</p>
RE 125	<p>Foi realizada conforme a participação das crianças, suas interações com os colegas e os movimentos criados pelo grupo (125). Ao assistir vídeos sobre a apresentação de ginástica rítmica, observamos que as crianças já conheciam alguns materiais, como: bola, corda e arco, já que esses materiais pertencem ao acervo do CMEI e são utilizados nas práticas de movimento. Em seguida ao vivenciar as atividades de ginástica rítmica, a turma demonstrou interesse, participando ativamente das atividades propostas, expressando-se e criando suas próprias coreografias, o que contribuiu para ampliar as possibilidades de movimentação corporal (125).</p>
RE 126	<p>A avaliação foi desenvolvida por meio de pauta de observação, de acordo com os objetivos propostos na sequência, e procuramos verificar o desenvolvimento de cada criança, seus avanços e dificuldades e conquistas (126). Em um primeiro momento, a totalidade da turma trouxe uma boa bagagem de conhecimento a respeito das partes do corpo humano. A pesquisa em livros e imagens possibilitou o aprofundamento do conhecimento e as descobertas das crianças sobre algumas subdivisões e nomenclaturas novas, tais como: tórax, punho, tornozelo, quadril, axila etc. Relembrar e nomear as partes do corpo em cada comando foi um desafio para as crianças, a fim de exercitarem a memória e os conhecimentos adquiridos. As crianças sentiram mais dificuldade para criação dos movimentos livres, para o uso de imagens como referência na proposta das sombras, assim como nas propostas de jogos que envolviam agilidade, equilíbrio e flexibilidade. O autorretrato possibilitou a percepção corpórea individualizada das crianças (126).</p>
RE 127	<p>As crianças desenvolveram-se a cada atividade, compartilharam o momento do circuito; houve uma interação entre o grupo, um ajudava o outro; cada criança demonstrou vontades e desejos e por si própria, conseguiu respeitar o limite do seu corpo; quando não conseguia realizar a atividade, sentava e esperava pelos colegas. As crianças do berçário demonstraram melhora na autonomia para escolher os movimentos, isso sendo possível observar quando passamos para o circuito e as deixamos livres para se movimentarem (127).</p>
RE 128	<p>Durante as brincadeiras, observamos se todos estavam cantando, entendendo e interagindo uns com os outros, auxiliando quando a criança apresentava dificuldade ou timidez. Também verificamos se as crianças estavam</p>

	ampliando as possibilidades de movimento, tais como: correndo, andando, sentando, pulando com os dois pés, pulando com os pés alternados e, principalmente, divertindo-se (128). Fizemos registro com fotos (128). Durante as brincadeiras propostas, também percebemos que as crianças que tinham vergonha de cantar e expressar-se foram, com o passar dos dias, utilizando diversas possibilidades expressivas, por meio de gestos. Uma criança que participava como observadora foi interagindo cada vez mais com os colegas no desenrolar das brincadeiras. Também no caso de inclusão na sala, uma criança que possui deficiência auditiva, mesmo com as suas limitações, participava e interagia, compreendendo sempre a dinâmica das brincadeiras (128). Foi muito bom desenvolver essas brincadeiras com as crianças e ver o quanto elas ampliaram o repertório de brincadeiras e, principalmente, o quanto se divertiram (128).
RE 129	Observamos o interesse das crianças pelo material e pela música (129). Alguns tentaram colocar as argolas nos pés ou nas mãos, enquanto outras crianças arrastavam-nas pelo chão. Houve participação de todas as crianças, mesmo das que ainda não andavam, executando movimentos com mãos e braços, dançando no ritmo da música e demonstrando muita alegria. O colorido das fitas contribuiu para que as crianças interagissem mais, inclusive havendo trocas de argolas entre os pequenos. Percebeu-se, ainda, que o ritmo e a letra da música escolhida favoreceram a atividade de movimento, sem tirar o foco da proposta (129).
RE 130	Todas as crianças participaram das atividades propostas; umas mais ativamente, outras nem tanto. De um modo geral, a atividade foi muito bem aceita por eles. Tiveram a oportunidade de realizar movimentos corporais, tais como pegar, balançar, levantar e abaixar, entre outros, desenvolvendo o equilíbrio, a coordenação e a agilidade física. Uma das crianças, por exemplo, a que mais entendeu os objetivos das atividades de movimento, sentou-se no tecido e segurou nas extremidades com as duas mãos, para não cair quando o mesmo fosse puxado (130).
RE 131	Observamos que as crianças participaram de todas as atividades, mesmo aquelas que ainda não andavam. Conseguiram compreender o circuito e realizá-lo, seguindo as educadoras ou os próprios colegas, no seu próprio ritmo, explorando os obstáculos e sendo estimuladas a ultrapassá-los (131). Na corda, as crianças sempre procuraram um modo de tirá-la da frente, ao invés de mover o corpo para desviá-la. Após algumas intervenções, as crianças abaixavam-se para passar; algumas também baixavam a corda para passar por cima e outras continuavam levantando-a. Nos bambolês, estimulamos o movimento de pular, pois nessa fase as crianças estão desenvolvendo seu equilíbrio, mas o simples fato de passar pelo caminho de bambolês caminhando ou mesmo engatinhando já as fez compreender a ideia de circuito. Auxiliamos as crianças a realizar as cambalhotas e os rolamentos; algumas crianças tentavam fazer sozinhas os rolamentos no colchão, desenvolvendo impulso e força. As crianças gostaram de ficar dentro da “centopeia”, sentadas, observando os desenhos; algumas precisaram de muita insistência para entrar, outras não queriam passar pelo comprimento, mas a maioria passou várias vezes. No circuito completo, cada criança queria repetir os obstáculos preferidos, ao invés de seguir o percurso; porém, com intervenções, foram seguindo. Muitas precisavam

	de mais tempo para explorar melhor cada obstáculo, enquanto outras seguiam de forma divertida. A cada vez que repetíamos essas atividades, as crianças adquiriam maior intimidade com os movimentos e obstáculos propostos (131).
RE 132	A avaliação ocorreu ao longo de toda a sequência didática, levando-se em consideração a participação das crianças. Até que todas as crianças passassem por dentro do “minhocão”, propusemos novamente uma ou outra etapa (132).
RE 133	Realizamos essa atividade com sucesso. Já de início, as crianças maiores gostaram muito, tiveram facilidade em entrar no túnel, repetiram várias vezes. Percebemos que elas se divertiam com a brincadeira, que usaram de equilíbrio e agilidade para passar na cama de gato, assim como coordenação no movimento; a força não foi necessária. Percebemos que apenas uma criança passou por cima dos elásticos. Em seguida, apresentamos a cama de gato às crianças menores e notamos que elas resistiram bastante, precisando de estímulos; algumas só passaram junto com a educadora, e outras preferiram não participar da atividade e ficaram só observando. Nessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer as diferentes possibilidades de movimento (subir, descer, engatinhar, caminhar, pular), através dos seus movimentos corporais. Esses movimentos proporcionaram a elas o desenvolvimento de capacidades físicas de força, equilíbrio e agilidade, além de capacidades perceptivo-motoras (orientação espacial e temporal) (133). Percebemos que esses objetivos foram atingidos com as crianças maiores, precisando ser retomado com as crianças menores (133).
RE 134	As crianças demonstraram empolgação para cantar as músicas e deram ideias durante as brincadeiras. Durante as aulas, as crianças tiveram contato com os elementos da capoeira e realizavam os movimentos à sua maneira. Observamos que, no retorno para a sala, as crianças cantavam as músicas que foram trabalhadas durante as atividades (134).
RE 135	As crianças demonstraram interesse e participaram com entusiasmo. Nas atividades de movimento que foram desenvolvidas, percebeu-se que as crianças ampliaram, brincaram e exploraram movimento música e ritmos diferenciados a partir das práticas.
RE 136	Foi realizada através de observações, através de instrumentos como registros gráficos (desenhos), inseridos no portfólio da criança, fotografias e registro sistemático das observações, através do preenchimento da pauta de observação (136). Durante todo o processo de desenvolvimento das práticas, pôde-se observar que as crianças identificaram e nomearam as partes de seu corpo; ampliaram suas possibilidades de movimento após explorarem e experimentarem várias posições corporais, em diferentes contextos das etapas da sequência; reconheceram que os corpos movimentam-se em várias situações e de diferentes formas; reconheceram semelhanças e diferenças entre as posições corporais experimentadas e compreenderam e respeitaram as regras e os combinados das atividades e das relações com os colegas (136).
RE 137	O conjunto de atividades favoreceu a mobilidade e a exploração das crianças em diferentes ambientes; todos passaram

	<p>por alguns desafios; os bebês experimentaram e exploraram algumas possibilidades de movimento, sempre muito alegres e dispostos (137). Observamos que essas atividades ainda poderão ser repedidas algumas vezes, até que todos possam realizá-las com maior segurança (137). Ficamos extremamente satisfeitas com as atitudes e iniciativas que os bebês tiveram enquanto as atividades estavam sendo desenvolvidas, principalmente no momento em que um dos bebês resolveu ajudar o colega, empurrando a motoca, como também quando realizou a tentativa de cambalhota (137).</p>
RE 138	<p>Após realizar as atividades propostas, percebemos claramente a reflexão das crianças sobre o corpo e seus movimentos através das suas falas; por exemplo: “Nossa! Consegui andar no banco; tenho equilíbrio igual ao homem aranha!” Durante o filme “Madagascar 3”, elas observaram os animais do filme e fizeram comparação: “Nós rastejamos na sala igual à cobra e pulamos igual ao macaco.” Dessa forma, percebemos a ampliação do repertório motor: andar, pular, engatinhar, saltar, rastejar, correr etc. Foi importante observar que os objetivos especificados para as atividades, foram gradativamente compreendidos e atingidos pela turma (138). Observamos a socialização das experiências motoras e como as crianças gostaram e interagiram entre si, diante das propostas que foram vivenciadas por elas, criando situações lúdicas e seus próprios movimentos e brincadeiras dentro do proposto pela sequência (138).</p>
RE 139	<p>Observamos que, aos poucos, as crianças foram apresentando certa autonomia para andar, relacionar-se com os colegas durante as brincadeiras na sala e solário. Percebemos que houve certa mudança no comportamento delas em relação ao circuito; pouco a pouco, elas foram compreendendo cada etapa e como brincar. Já nas brincadeiras de roda, as crianças continuaram a se organizar e brincar entre elas. Uma dá a mão para a outra e rodam, conforme suas possibilidades de movimentação. Ficamos muito felizes com o desempenho e o que as crianças alcançaram até agora em relação ao movimento. Muitas crianças iniciaram o ano engatinhando e terminaram o semestre andando (139). De início, as atividades de movimento eram um desafio para nós; com o tempo e através de planejamento e organização, buscando apresentar a elas atividades e brincadeiras que despertassem interesse e que correspondessem com os nossos objetivos, acreditamos que atingimos os objetivos (139).</p>
RE 140	<p>As avaliações foram baseadas na observação; ao final de cada circuito, observamos se as crianças demonstravam: mais confiança na própria capacidade motora, superação de medos e receios quanto aos obstáculos, evolução e adaptação de movimentos que ocorrem em cada atividade proposta (140).</p> <p>Após a passagem pelos circuitos, pudemos perceber uma evolução na movimentação das crianças. A partir do momento em que perceberam que é possível superar o obstáculo proposto, todas demonstraram mais confiança e realizaram a experimentação de diferentes movimentações na próxima passagem. Percebemos, então, que as atividades de circuito motor auxiliaram as crianças no seu desenvolvimento, não só no aspecto físico (durante as aulas de Linguagem Movimento), mas em diferentes contextos escolares, demonstrando mais autonomia, autoconfiança e elevação da autoestima, ampliando o seu repertório motor, além de melhorar as relações interpessoais com os colegas,</p>

	professores e funcionários (140).
RE 141	<p>Todas as crianças participaram das atividades propostas; umas mais, outras menos ativamente. Realizaram movimentos como entrar, sair, abaixar, levantar, empurrar, entre outros. Exploraram a pista com o corpo e com os carrinhos, indo e vindo em diferentes direções (141).</p> <p>Pudemos observar a boa aceitação do grupo com as atividades propostas, podendo as mesmas serem repetidas no próximo semestre e também em outras salas, como no Berçário II e Maternal I (graduando as dificuldades e os objetivos a serem atingidos) (141).</p>
RE 142	<p>No início da sequência, percebemos que a maioria das crianças tinha alguns movimentos limitados, e não aceitava as regras que eram propostas durante as atividades (142). Muitos saíam correndo antes do sinal, sem se preocupar com os colegas e com si mesmo; muitas vezes, caíam, empurravam os colegas ou até mesmo executavam a atividade de outra forma que não fora explicada. A ansiedade e a expectativa de serem os primeiros eram grandes; porém, conforme foram sendo realizadas as atividades e as conversas, eles perceberam que o importante não era ganhar, mas sim saber participar da corrida. Algumas atividades requeriam mais agilidade e atenção do que a própria velocidade, e as crianças iam devagar para conseguir realizá-las. Dessa forma, observamos a dificuldade de algumas crianças em realizar movimentos simples, tais como: pular, rolar etc.; no entanto, com a ajuda dos próprios colegas, aos poucos, todas conseguiram realizar. Depois, passaram a respeitar as regras, utilizando-as não só durante as atividades, mas também no decorrer do dia no CMEI. Por exemplo, tinham o costume de correr dentro da unidade para irem ao banheiro ou ao refeitório, mas com as regras da corrida, não fizeram mais isso, dizendo que só poderiam correr lá fora. Durante a escolha de materiais para a corrida de obstáculos, as crianças escolheram sozinhas os objetos e a quantidade, definindo a forma de utilizá-los; porém, no momento de organizá-los, não conseguiram entrar em um acordo, necessitando de ajuda. Assim que foi terminado o registro na cartolina, as crianças, através da observação dos registros, organizaram-se para buscar os materiais que precisavam e colocaram na ordem correta, realizando a corrida. Com a ideia de convidar as outras turmas para a gincana, as crianças escolheram como ela seria realizada, quais as modalidades, quais os prêmios e quais os participantes; observamos que elas se sentiram importantes, porque foram nas outras salas, deixaram o cartaz, explicaram para as outras crianças e, quando se encontravam, no banheiro ou no corredor, lembravam às crianças e falavam para não se esquecerem de vir com tênis para não se machucarem, por exemplo. No dia da gincana, foi interessante ver que elas queriam muito ganhar; porém, se percebiam que estavam fazendo alguma coisa errada, voltavam ao início para fazer da maneira correta, enquanto as outras crianças pensavam mais na necessidade de ganhar. Mesmo não sendo elas que ganharam, não ficaram decepcionadas; pelo contrário, festejaram junto a vitória da outra turma, dizendo que não tinha problema não terem ganhado a medalha, porque ganhariam o pirulito da participação. Não podemos nos esquecer da parte prazerosa que foi realizar essa sequência, tanto para as crianças, quanto para os professores. Todos se divertiram muito, e era um momento muito esperado do</p>

	<p>dia. Algumas crianças, que se mostravam relutantes em participar no início, acabaram se soltando e participavam com muito gosto na metade da sequência. Percebíamos a alegria delas até na conversa com os pais, os quais relatavam que seus filhos comentavam o tempo todo, que pediam para vir de tênis, explicavam como funcionaria a gincana, ao ponto de os próprios pais ficarem também ansiosos por saber como estava a organização para a gincana. Assim que a sequência foi finalizada, foram expostas as fotos, os cartazes e algumas medalhas no corredor. No chão, foram colocados os cartazes da corrida com textura, e as crianças sempre passavam e pisavam para sentirem e lembrarem como foi realizar essa corrida. Também, na hora em que os pais vinham buscá-las, muitas crianças fi zeram o pai ou a mãe tirar o sapato para sentir a textura dos cartazes, dizendo: “Viu, como é gostosinho!” e indo para casa, felizes e importantes pelo trabalho que fi zeram. A realização da sequência foi muito bem aproveitada, mas por uma turma só nesse momento (142).</p> <p>Através das conversas com os professores das outras turmas, foi discutida a ideia de realizá-la com todas as turmas, dando continuidade e realizando, nos anos seguintes a 2.^a, a 3.^a, a 4.^a Gincana Rápido... Devagar... (142)</p>
RE 143	<p>Na primeira brincadeira, as crianças puderam sentir um pouco da dificuldade existente na falta de um dos sentidos, utilizando uma estratégia para solucionar possíveis obstáculos que teriam no decorrer da atividade. Com relação à lateralidade, que ainda está em desenvolvimento, todas mostraram concentração e concluíram as atividades. Na brincadeira do varal, as crianças puderam perceber a necessidade de comunicação entre os colegas, sendo essa uma atividade em equipe. Nessa mesma ótica, a brincadeira do bambolê tem os mesmos objetivos: o trabalho em equipe e a lateralidade, que foram atingidos com sucesso, e as crianças puderam ter a oportunidade de interagir. As crianças desfrutaram de sua imaginação, sendo uma forma de interação, comunicação, noção de espaço. Assim, nas duas últimas atividades, puderam vivenciar diferentes formas de socialização e equilíbrio, tendo que passar por diversos obstáculos (143).</p>
RE 144	<p>As crianças tiveram oportunidade de conhecer brincadeiras diferentes, explorando as suas possibilidades corporais, as quais estão sendo reproduzidas em momentos de brincadeiras na área externa do CMEI.</p>